Сергей Леонидович Рубинштейн

Основы общей психологии

(изд. 2-е, 1946 г.)



Серия: Мастера психологии
Издательство: Питер, 2002 г.
Твердый переплет, 720 стр.
ISBN 5-314-00016-4
Тираж: 5000 экз.
Формат: 70x100/16

Представлено критическое обобщение достижений советской и мировой психологической науки на середину XX века. Данная книга — один из основных учебников по общей психологии в России, остающаяся таковым уже более полувека. Это последнее «авторское» издание данного учебника; последующие издания (3-е 1989 года, 4-е 1998 года), — под редакцией учеников С. Л. Рубинштейна, — являются, хотя и частично дополненными его более поздними работами и комментариями составителей, но значительно сокращёнными (причём, некоторые изменения оригинального текста не помечены) и как полноценные учебники по общей психологии не позиционируются. Книга рассчитана на преподавателей и аспирантов психологии и педагогики, а также студентов высших педагогических учебных заведений и университетов.

Электронное оглавление

Иллюстрации

Содержание

Предисловие к 1-му изданию

Настоящая книга выросла из работы над предполагавшимся 2-м изданием моих «Основ психологии», вышедших в 1935 г. Но по существу — как по тематике, так и по ряду основных своих тенденций — это новая книга. Между ней и её предшественницей лежит большой путь, пройденный за эти годы советской психологией вообще и мною в частности.

Мои «Основы психологии» 1935 г. были — я первый это подчёркиваю — пронизаны созерцательным интеллектуализмом и находились в плену традиционного абстрактного функционализма. В настоящей книге я начал решительную ломку ряда устаревших норм традиционной психологии и прежде всего тех, которые довлели над моим собственным трудом.

Три проблемы представляются мне особенно актуальными для психологии на данном этапе, и правильная постановка, если не решение их, особенно существенна для передовой психологической мысли:

1) проблема развития психики и, в частности, преодоление фаталистического взгляда на развитие личности и сознания, проблема развития и обучения;

2) проблема действенности и сознательности; преодоление господствующей в традиционной психологии сознания пассивной созерцательности и в связи с этим

3) преодоление абстрактного функционализма и переход к изучению психики, сознания в конкретной деятельности, в которой они не только проявляются, но и формируются.

Этот решающий сдвиг от изучения одних лишь абстрактно взятых функций к изучению психики и сознания в конкретной деятельности органически приближает психологию к конкретным вопросам практики, в частности психологию ребёнка, к вопросам воспитания и обучения.

Именно по линиям этих проблем прежде всего идёт размежевание между всем, что есть живого и передового в советской психологии, и всем отжившим и отмирающим. В конечном счёте вопрос сводится к одному: превратить психологию в конкретную, «реальную» науку, изучающую сознание человека в условиях его деятельности и таким образом в самых исходных своих позициях связанную с конкретными вопросами, которые ставит практика, — такова задача. В настоящей книге эта задача, пожалуй, больше ставится, чем разрешается. Но для того чтобы её когда-нибудь разрешить, её надо поставить.

Эта книга — по существу (плохая или хорошая — пусть судят другие) *исследовательская* работа, которая по-новому ставит целый ряд основных проблем. Укажу для примера на новую трактовку истории психологии, на постановку проблемы развития и психофизической проблемы, на трактовку сознания, переживания и знания, на новое понимание функций и — из более частных вопросов, — например, на решение вопроса о стадиях наблюдения, на трактовку психологии памяти (в связи с проблемой реконструкции и реминисценции), на теорию развития связной («контекстной») речи в связи с общей теорией речи и т. д. Во главу угла этой книги поставлены не дидактические, а научные задачи.

При этом я особенно подчёркиваю одно: на этой книге стоит моё имя и в ней заключена работа моей мысли; но вместе с тем это всё же *коллективный* труд в подлинном смысле этого слова. Его не составлял десяток или два десятка авторов. Перо держала *одна* рука и ею руководила *единая* мысль, но всё же *коллективный* труд: ряд основных его идей выкристаллизовывался как общее достояние передовой психологической мысли, и весь фактический материал, на

который опирается эта книга, является уже непосредственно продуктом коллективного труда — труда более узкого коллектива моих ближайших сотрудников и коллектива целого ряда старых и молодых психологов Советского Союза. В этой книге почти каждая глава опирается на материал советских психологических исследований, в том числе и неопубликованных. В ней впервые, пожалуй, широко представлена работа советских психологов.

В отличие от очень распространённых в последнее время тенденций, я не пытался обойти в этой книге ни одной из острых проблем. Некоторые из них по современному состоянию науки на данном этапе её развития не могут ещё быть вполне адекватно разрешены, и при самой постановке их легко и даже почти неизбежно могут вкрасться некоторые ошибки. Но постановка их всё же необходима. Без них невозможно движение вперёд научной мысли. Если окажется, что при постановке некоторых из этих проблем мною допущены те или иные ошибки, критика вскоре вскроет и выправит их. Сама же их постановка и дискуссия, которую она вызовет, пойдёт всё же на пользу науке, а это для меня — основное.

Я высоко ценю значение деловой, позитивной критики. Поэтому я охотно отдаю мой труд на суд критики, хотя бы и самой острейшей, лишь бы она была принципиальной, лишь бы она продвинула вперёд науку.

С. Рубинштейн
2/VII 1940 г., Москва

Предисловие ко 2-му изданию

Во второе издание настоящей книги я внёс лишь небольшие исправления и дополнения, направленные только на возможно более чёткую и последовательную реализацию её исходных установок.

Подготовка настоящего второго издания этой книги к печати проходила в дни Великой Отечественной войны. Все силы и помыслы в те дни были сосредоточены на войне, от исхода которой зависели судьбы человечества. В этой войне наша Красная Армия защищала лучшие идеалы всего передового человечества от варварства, омерзительнее которого ещё не видел мир. Майданек, Бухенвальд, Освенцим и прочие «лагери смерти», представшие теперь перед взорами всего человечества, навсегда останутся в памяти не только как места нечеловеческих мучений людей, замученных фашистскими палачами, но и как памятники такого падения, такой деградации человека, которой не могло, казалось, и представить себе даже самое извращённое человеческое воображение.

Выходит эта книга в свет в незабываемые дни победоносного окончания Великой Отечественной войны, войны всех свободолюбивых народов против фашизма. Наше правое дело победило. И теперь, в свете всего происшедшего и пережитого с новой значительностью, как бы в новом рельефе выступают перед нами большие, основные мировоззренческие проблемы философской и психологической мысли. С новой остротой и значительностью встаёт вопрос о человеке, о мотивах его поведения и задачах его деятельности, о его сознании — не только теоретическом, но и практическом, моральном — в его единстве с деятельностью, в ходе которой человек не только познает, но и преобразует мир. С новыми силами и новыми перспективами надо браться за их разрешение. От человека — сейчас это очевиднее, чем когда-либо — требуется, чтобы он не только умел находить всяческие, самые изобретательные средства для любых задач и целей, но и мог, прежде всего, определить надлежащим образом цели и задачи подлинно человеческой жизни и деятельности.

Институт философии Академии наук СССР

С. Рубинштейн

20/V 1945 г., Москва

Часть I

Глава I. Предмет психологии

Природа психического

Характеристика психических явлений. Специфический круг явлений, которые изучает психология, выделяется отчётливо и ясно — это наши *восприятия, мысли, чувства*, наши *стремления, намерения, желания* и т. п. — всё то, что составляет внутреннее содержание нашей жизни и что в качестве переживания как будто непосредственно нам дано. Действительно, *принадлежность индивиду*, их испытывающему, *субъекту — первая характерная особенность всего психического*. Психические явления выступают поэтому как процессы и как свойства конкретных индивидов; на них обычно лежит печать чего-то особенно близкого субъекту, их испытывающему.

Не подлежит сомнению, что так, как нам бывает дано нечто в непосредственном переживании, оно никаким иным способом дано нам быть не может. Ни из какого описания, как бы ярко оно ни было, слепой не познает красочности мира, а глухой — музыкальности его звучаний так, как если бы он их непосредственно воспринял; никакой психологический трактат не заменит человеку, самому не испытавшему любви, увлечения борьбы и радости творчества, того, что он испытал бы, если бы сам их пережил. Мне мои переживания даны иначе, как бы в иной перспективе, чем они даны другому. Переживания, мысли, чувства субъекта — это *его* мысли, *его* чувства; это *его* переживания — кусок его собственной жизни, в плоти и крови его.

Если принадлежность индивиду, субъекту является первым существенным признаком психического, то *отношение его к независимому от психики, от сознания объекту — другая не менее существенная черта психического*. Всякое психическое явление дифференцируется от других и определяется как такое-то переживание благодаря тому, что оно является переживанием *того-то*; внутренняя его природа выявляется через его отношение к внешнему. Психика, сознание отражает объективную реальность, существующую вне и независимо от неё; сознание — это осознанное бытие.

Но было бы бессмысленно говорить об отражении, если бы то, что должно отражать действительность, само не существовало в действительности. Всякий психический факт — это и *кусок реальной действительности* и *отражение действительности* — не либо одно, либо другое, а и одно и другое; именно в том и заключается своеобразие психического, что оно является и реальной стороной бытия и его отражением, — *единством реального и идеального*.

С двойной соотнесённостью психического, присущего индивиду и отражающего объект, связано сложное, двойственное, противоречивое внутреннее строение психического факта, наличие в нём самом двух аспектов: всякое психическое явление — это, с одной стороны, продукт и зависимый компонент органической жизни индивида и, с другой, — отражение окружающего его внешнего мира. Эти два аспекта, в тех или иных формах представленные даже в совсем элементарных психических образованиях, всё более отчётливо дифференцируются и принимают специфические формы на более высоких ступенях развития — у человека, по мере того как с развитием общественной практики он становится субъектом в подлинном смысле слова, сознательно выделяющим себя из окружающего и соотносящегося с ним.

Эти два аспекта, всегда представленные в сознании человека в единстве и взаимопроникновении, выступают здесь как переживание и знание. Моментом

знания в сознании особенно подчёркивается отношение к внешнему миру, который отражается в психике. Переживание это первично, прежде всего — психический факт, как кусок собственной жизни индивида в плоти и крови его, специфическое проявление его индивидуальной жизни. Переживанием в более узком, специфическом смысле слова оно становится по мере того, как индивид становится личностью и его переживание приобретает личностный характер.

Переживанием психическое образование является, поскольку оно определяется контекстом жизни индивида. В сознании переживающего индивида этот контекст выступает как связь целей и мотивов. Они определяют смысл пережитого как чего-то со мной происшедшего. В переживании на передний план выступает не само по себе предметное содержание того, что в нём отражается, познаётся, а его значение в ходе моей жизни — то, что я это знал, что мне уяснилось, что этим разрешились задачи, которые передо мной встали, и преодолены трудности, с которыми я столкнулся. Переживание определяется личностным контекстом, как знание (см. дальше) — предметным; точнее, оно является переживанием, поскольку оно определяется первым, и знанием, поскольку оно определяется вторым. Переживанием становится для человека то, что оказывается личностно-значимым для него.

С этим связано положительное содержание термина переживания, которое обычно вкладывается в него, когда говорят, что человек что-то *пережил*, что то или иное событие стало для него *переживанием*. Когда мы говорим, что какое-нибудь психическое явление было или стало переживанием человека, это означает, что оно в своей, поэтому неповторимой, индивидуальности вошло как определяющий момент в индивидуальную историю данной личности и сыграло в ней какую-то роль. Переживание не является, таким образом, чем-то чисто субъективным, поскольку оно, во-первых, обычно является переживанием *чего-то* и поскольку, во-вторых, его специфический личностный аспект означает не выпадение его из объективного плана, а включение его в определённый объективный план, соотнесённый с личностью как реальным субъектом.

Два психических явления могут быть отражением одного и того же внешнего явления или факта. Как отражение одного и того же, они эквивалентны, равнозначны. Они — знание или осознание данного факта. Но одно из них — например, то, в котором данный факт был впервые осознан во всём своём значении, — могло сыграть в силу тех или иных причин определённую роль в индивидуальной жизни данной личности. То особое место, которое оно заняло в истории развития данной личности, выделяет его, придаёт ему неповторимость, делающую его переживанием в специфическом, подчёркнутом смысле слова. Если *событием* назвать такое явление, которое заняло определённое место в каком-то историческом ряду и в силу этого приобрело определённую специфичность, как бы неповторимость и значительность, то как *переживание* в специфическом, подчёркнутом смысле слова можно будет обозначать психическое явление, которое стало *событием внутренней жизни личности*.

Рене Декарт до конца дней своих помнил особое чувство, охватившее его в то утро, когда, лёжа в постели, он впервые представил себе основные очертания развитой им впоследствии концепции. Это было значительное переживание в его жизни. Каждый человек, живущий сколько-нибудь значительной внутренней жизнью, оглядываясь на свой жизненный путь, всегда находит воспоминания о таких моментах особенно напряжённой внутренней жизни, озарённых особо ярким светом, которые, в своей неповторимой индивидуальности глубоко входя в его жизнь, стали для него переживаниями. Художники, изображая психологию своего героя, недаром склонны бывают особенно осветить его переживания, т. е. особо значительные моменты его внутренней жизни, характеризующие

индивидуальный путь его развития, как бы поворотные пункты его. Переживания человека — это субъективная сторона его реальной жизни, субъективный аспект жизненного пути личности.

Таким образом, понятие переживания выражает особый специфический аспект сознания; он может быть в ней более или менее выражен, но он всегда наличен в каждом реальном, конкретном психическом явлении; он всегда дан во взаимопроникновении и единстве с другим моментом — *знания*, особенно существенного для сознания.

Вместе с тем мы выделяем переживание и как особое специфическое образование. Но и в этом последнем случае переживание является переживанием чего-то и, значит, знанием о чём-то. Оно выступает как переживание не потому, что другой аспект — знания — в нём вовсе отсутствует, а потому, что витальный, или личностный, аспект в нём является господствующим. Таким образом, всякое переживание включает в себя как нечто подчинённое и аспект знания. Вместе с тем знание — даже самое абстрактное — может стать глубочайшим личностным переживанием.

В первичной зачаточной форме момент знания в сознании заключается в каждом психическом явлении, поскольку всякий психический процесс является отражением объективной реальности, но знанием в подлинном, специфическом смысле слова — *познанием*, всё более глубоким активным познавательным проникновением в действительность оно становится лишь у человека по мере того, как он в своей общественной практике начинает изменять и, изменяя, всё глубже познавать действительность. Знание — существенное качество сознания; недаром в ряде языков понятие знания включается в качестве основного компонента в сам термин сознания (con-science). Однако сознание и знание не только едины, но и различны.

Различие это выражается двояко: 1) в сознании отдельного индивида знание обычно представлено в некоторой специфической для него ограниченности, 2) оно в сознании индивида обрамлено и пронизано рядом дополнительных мотивационных компонентов, от которых знание, как оно представлено в системе науки, обычно отвлекается.

В сознании отдельного индивида, поскольку он остаётся в рамках своей индивидуальной ограниченности, знание объективной реальности часто выступает в специфически ограниченных, более или менее субъективных формах, обусловленных зависимостью их не только от объекта, но и от познающего субъекта. Знание, представленное в сознании индивида, является *единством объективного и субъективного*.

Высших ступеней объективности, поднимающей знание до уровня научного познания, оно достигает лишь как общественное познание, как система научных знаний, развивающихся на основе общественной практики. Развитие научного знания — продукт общественно-исторического развития. Лишь в меру того, как индивид включается в ход общественно-исторического развития научного познания, он может, опираясь на него, и сам собственной своей познавательной научной деятельностью продвинуть научное познание на дальнейшую, высшую ступень. Таким образом, индивидуальное познание, как оно совершается в сознании индивида, всегда совершается как движение, отправляющееся от общественного развития познания и снова возвращающееся к нему; оно вытекает из общественного познания и снова вливается в него. Но процесс развития познания мира индивидом, совершаясь *внутри* общественного развития познания, всё же отличается от него; мысли, к которым приходит индивид, даже те, которые, продвигая на высшую ступень общественное познание, переходят в систему или историю самой науки, в индивидуальном

сознании и в системе научного знания иногда могут быть даны в разных контекстах и потому отчасти в различном содержании.

Мысли учёного, мыслителя, писателя имеют, с одной стороны, то или иное объективное значение, поскольку они более или менее адекватно, полно и совершенно отражают объективную действительность, а с другой — тот или иной психологический смысл, который они приобретают для их автора в зависимости от условий их возникновения в ходе его индивидуальной истории. В некоторых случаях ограниченность горизонтов личного сознания автора, обусловленная индивидуальным ходом его развития и историческими условиями, в которых оно совершалось, бывает такова, что вся полнота объективного содержания мыслей, которые запечатлены в его книгах, произведениях, трудах, раскрываются лишь в дальнейшем историческом развитии научного познания. Поэтому автора иногда можно понять лучше, чем он сам себя понимал. Для тех, кто затем рассматривает мысли какого-нибудь автора в связи с той общественной ситуацией, в которой они возникли, с тем объективным контекстом исторического развития научного познания, в который они вошли, они в этих новых связях раскрываются и в новом содержании. В системе знания, в историческом контексте общественного познания раскрывается их значение для познания действительности и выделяется их объективное содержание; в индивидуальном сознании, в зависимости от конкретного пути развития данного индивида, его установок, замыслов, намерений, они наполняются иным конкретным содержанием и приобретают иное конкретное значение: *те же* самые положения, формулы и т. д. имеют в одном и другом случае *то же* и *не то же* самое значение, или, сохраняя одно и то же объективное предметное значение, они приобретают у разных субъектов в зависимости от их мотивов и целей различный смысл.

Сознание конкретного реального индивида — это *единство переживания и знания*.

В сознании индивида знание не представлено обычно в «чистом», т. е. абстрактном, виде, а лишь как момент, как сторона многообразных действенных, мотивационных, личностных моментов, отражающихся в переживании.

Сознание конкретной живой личности — сознание в психологическом, а не в идеологическом смысле слова — всегда как бы погружено в динамическое, не вполне осознанное переживание, которое образует более или менее смутно освещённый, изменчивый, неопределённый в своих контурах фон, из которого сознание выступает, никогда, однако, не отрываясь от него. Каждый акт сознания сопровождается более или менее гулким резонансом, который он вызывает в менее осознанных переживаниях, — так же как часто более смутная, но очень интенсивная жизнь не вполне осознанных переживаний резонирует в сознании.

Всякое переживание дифференцируется от других и определяется как такое-то переживание благодаря тому, что оно является переживанием *того-то*. Внутренняя природа его выявляется в его отношении к внешнему. Осознание переживания — это всегда выяснение его объективного отношения к причинам, его вызывающим, к объектам, на которые оно направлено, к действиям, которыми оно может быть реализовано. *Осознание* переживания, таким образом, всегда и неизбежно — *не замыкание его во внутреннем мире, а соотнесение его с внешним, предметным миром*.

Для того чтобы осознать своё влечение, я должен осознать предмет, на который оно направлено. Человек может испытывать неопределённое чувство неприятного беспокойства, истинной природы которого он сам не осознает. Он обнаруживает нервозность; с меньшим, чем обычно, вниманием следит за работой, от времени до времени, ничего специально как будто не ожидая, поглядывает на часы. Но вот работа окончена. Его зовут обедать; он садится за

стол и с несвойственной ему поспешностью начинает есть. Неопределённое чувство, о котором первоначально трудно сказать, что оно собственно собой представляет, впервые определяется из этого объективного контекста, как ощущение голода. Утверждение, что я ощущаю голод или жажду, есть выражение моего переживания. Никакое описание или опосредованная характеристика переживания не сравнится с самим переживанием. Но определение этого переживания как переживания *голода* или *жажды* включает утверждение о состоянии моего организма и о тех действиях, посредством которых это состояние может быть устранено. Вне отношения к этим фактам, лежащим вне внутренней сферы сознания, переживание не может быть определено; вне отношения к этим фактам невозможно определить, что мы испытываем. Установление «непосредственных данных» моего сознания предполагает данные, устанавливаемые науками о внешнем, предметном мире, и опосредовано ими. Собственное переживание познаётся и осознаётся человеком лишь через посредство его отношения к внешнему миру, к объекту. Сознание субъекта несводимо к голой субъективности, извне противостоящей всему объективному. Сознание — *единство субъективного и объективного*. Отсюда понятным становится истинное взаимоотношение *сознательного* и *бессознательного*, разрешающее парадокс бессознательной психики.

Навряд ли у человека какое-либо психическое явление может быть вовсе вне сознания. Однако возможно не осознанное, «бессознательное» переживание. Это, конечно, не переживание, которое мы не испытываем или о котором мы не знаем, что мы его испытываем; это переживание, в котором не осознан предмет, его вызывающий. Не осознанным является собственно не само переживание, а его связь с тем, к чему оно относится, или, точнее, переживание является неосознанным, поскольку не осознано, к чему оно относится; пока не осознано, переживанием *чего* является то, что я переживаю, я не знаю, *что я* переживаю. Психическое явление может быть осознано самим субъектом лишь через посредство того, переживанием чего оно является.

Бессознательным часто бывает молодое, только что зарождающееся чувство, в особенности у юного, неопытного существа. Неосознанность чувства объясняется тем, что осознать своё чувство значит не просто испытать его как переживание, а и соотнести его с тем предметом или лицом, которое его вызывает и на которое оно направляется. Чувство основывается на выходящих за пределы сознания отношениях личности к миру, которые могут быть осознаны с различной мерой полноты и адекватности. Поэтому можно очень сильно переживать какое-нибудь чувство и не осознавать его — возможно бессознательное или, вернее, неосознанное чувство. Бессознательное или неосознанное чувство — это, само собой разумеется, не чувство, не испытанное или не пережитое (что было бы противоречиво и бессмысленно), а чувство, в котором переживание не соотнесено или неадекватно соотнесено с объективным миром. Аналогично настроение часто создаётся вне контроля сознания — бессознательно; но это не означает, конечно, что человек не осознаёт того, в каком он настроении, и что настроение человека не зависит от того, что и как он осознаёт; это означает лишь, что человек часто не осознаёт именно этой зависимости, и неосознанность его переживания заключается именно в том, что она как раз не попадает в поле его сознания. Точно так же, когда говорят, что человек поступает несознательно или что он несознательный, это означает, что человек не сознаёт не свой поступок, а последствия, которые его поступок должен повлечь, или, точнее, он не осознаёт свой поступок, поскольку он не осознаёт вытекающих из него последствий; он не осознает, что он сделал, пока он не осознал, что означает его поступок в той реальной обстановке, в которой он его

совершает. Таким образом, и здесь «механизм» или процесс осознания во всех этих случаях в принципе один и тот же: осознание совершается через включение переживания совершаемого субъектом акта или события в объективные предметные связи, его определяющие. Но совершенно очевидно, что число этих связей принципиально бесконечно; поэтому не существует неограниченной, исчерпывающей осознанности. Ни одно переживание не выступает вне всяких связей и ни одно не выступает в сознании сразу во всех своих предметных связях, в отношении ко всем сторонам бытия, с которыми оно объективно связано. Поэтому сознание, реальное сознание конкретного индивида никогда не является «чистой», т. е. абстрактной, сознательностью; оно всегда — единство осознанного и неосознанного, сознательного и бессознательного, взаимопереплетённых и взаимосвязанных множеством взаимопереходов. Поскольку, однако, человек как существо мыслящее выделяет существенные связи, ведущим в этом единстве оказывается у человека его сознательность. Мера этой сознательности бывает всё же различной. При этом осознанное и неосознанное отличается не тем, что одно лежит целиком в «сфере» сознания, а другое вовсе вне его, и не только количественной мерой степени интенсивности или ясности осознания. Осознанный или неосознанный, сознательный или несознательный характер какого-нибудь акта существенно определяется тем, что именно в нём осознаётся. Так, я могу совершенно не осознавать автоматизированного способа, которым я осуществил то или иное действие, значит, самого процесса его осуществления, и тем не менее никто не назовёт из-за этого такое действие не сознательным, если осознана цель этого действия. Но действие назовут не сознательным, если не осознано было существенное последствие или результат этого действия, который при данных обстоятельствах закономерно из него вытекает и который можно было предвидеть. Когда мы требуем сознательного усвоения знаний, мы не предполагаем, что знания, усвоенные — пусть не сознательно, находятся вне сознания так или иначе освоившего их индивида. Смысл, который мы вкладываем при этом в понятие сознательности, иной: то или иное положение усвоено сознательно, если оно осознано в системе тех связей, которые делают его обоснованным; не сознательно, механически усвоенные знания — это прежде всего знания, закреплённые в сознании вне этих связей; не осознано не само по себе положение, которое мы знаем, а обосновывающие его связи или, точнее: то или иное положение знания не осознано, или усвоено не сознательно, если не осознаны объективные связи, которые делают его обоснованным. Его осознание совершается через осознание того предметного контекста, к которому он объективно относится. Для того чтобы осознать, или сознательно усвоить, то или иное положение, надо осознать те связи, которые его обосновывают. Это первое. И второе: когда мы говорим о сознательном усвоении знаний, мы имеем в виду такое усвоение знаний, при котором именно результат усвоения является сознательной целью индивида, в отличие от тех случаев, когда усвоение знаний происходит в результате деятельности, исходящей из посторонних мотивов, как-то: получение какой-либо награды и т. п., так что усвоение знаний, будучи результатом деятельности индивида, не осознаётся им как её цель. Поскольку данный личностно-мотивационный план не затрагивает непосредственно предметно-смыслового содержания знаний, можно, пожалуй, сказать, что здесь решающим является то, *как нечто* осознаётся, хотя и в данном случае в конечном счёте речь идёт всё же о том, *что* именно оказывается осознанным.

Недаром сознательным в специфическом смысле слова называют человека, способного осознать объективную, общественную значимость своих целей и мотивов и руководствоваться именно ею.

Мы наметили, таким образом, «механизм» осознания. Бессознательное

влечение переходит в осознанное, когда осознан объект, на который оно направляется. Осознание влечения происходит, таким образом, опосредованно через связь с предметом влечения. Точно так же осознать своё чувство значит не просто испытать связанное с ним волнение, неизвестно чем вызванное и что означающее, а соотнести его надлежащим образом с тем предметом или лицом, на которое оно направляется. Таким образом, наши собственные переживания познаются и осознаются опосредованно через отношение их к объекту. (Этим объясняется и то, что данные интроцепции (см. дальше) остаются обычно «подсознательными».) Но осознание одного и не осознание другого содержания имеет обычно за собой те или иные мотивы, а не объясняется только неопытностью, незнанием и т. п. негативными основаниями. Неосознание (или неадекватное осознание) именно данного влечения, чувства, поступка и т. д. обусловлено обычно тем, что его осознанию противодействуют динамические тенденции, силы, исходящие из того, что оказывается значимым для индивида, включая нормы идеологии и общественные оценки, которыми руководствуется индивид. Заключённые в переживаниях тенденции, зависящие от того, что оказывается значимым для личности, контролируют таким образом в той или иной мере избирательный процесс их осознания.

Психика и сознание

Психическое имеет двоякую форму существования. Первая, объективная, форма существования психического выражается в жизни и деятельности: это первичная форма его существования. Вторая, субъективная, форма существования психического — это рефлексия, интроспекция, самосознание, отражение психического в самом себе: это вторичная, генетически более поздняя форма, появляющаяся у человека. Представители интроспективной психологии, определяя психическое как явление сознания, считая, что бытие психического исчерпывается его данностью сознанию или представленностью в нём, ошибочно принимали эту вторичную форму существования или проявления психического за первичную или, вернее, единственную форму его существования: сознание сводилось к самосознанию или выводилось из него.

Между тем, ощущения, восприятия, представления, образующие как бы состав психики, и соответствующие психические процессы — это не то, *что* первично осознаётся, а то, посредством чего нечто — предмет — осознаётся. Сознание первично не смотрение внутрь на ощущения, восприятия и т. д., а смотрение ими или посредством них на мир, на его предметное бытие, порождающее эти ощущения и восприятия. Специфично для сознания, как такового, в его отличие от психики в целом, предметное *значение*, смысловое, *семантическое* содержание, носителем которого являются психические образования. Семантическое же содержание сознания сформировалось у человека в процессе порождения у него языка, речи; оно сложилось в процессе общественно-исторического развития; семантическое содержание сознания — это *общественное* образование. Таким образом, сознание индивида размыкается не только по отношению к предметному миру, но вместе с тем и по отношению к общественному сознанию. Сама связь сознания с предметным миром, реализуемая его семантическим содержанием, опосредована его общественной сущностью.

Поскольку психическое, внутреннее определяется посредством своего отношения к внешнему, оно не «чистая», т. е. абстрактная, непосредственность, каковой она обычно представляется, а единство непосредственного и опосредованного. Между тем для идеалистической интроспективной психологии сознания всякий психический процесс есть то, чем он непосредственно

представляется сознанию переживающего его субъекта; бытие психического исчерпывающе определяется его непосредственной данностью сознанию; оно поэтому превращается в сугубо личностное достояние: каждому субъекту даны только явления его сознания, и явления его сознания даны только ему; стороннему наблюдателю они принципиально недоступны; они замыкаются во внутреннем мире, доступном лишь для самонаблюдения, или интроспекции; психология должна поэтому изучать психические явления в пределах того индивидуального сознания, которому они непосредственно даны; сущность и явление будто бы совпадают в области психологии, т. е. собственно в ней сущность будто бы непосредственно сводится к явлению: всё психическое — это лишь феноменальное, лишь явление сознания. Между тем в действительности бытие психического вовсе не исчерпывается его данностью сознанию субъекта, рефлектирующего на свои переживания. Психические факты — это прежде всего реальные свойства индивида и реальные процессы, выявляющиеся в его деятельности. Реальный биологический смысл возникновения и развития психики в процессе эволюции в том именно и заключался, что развитие психики животных, обусловленное изменением их взаимоотношений со средой, в свою очередь приводило к изменению этих взаимоотношений и их поведения. Развитие сознания у человека в процессе развития трудовой деятельности было и следствием и предпосылкой развития высших специфически человеческих форм деятельности. Психика не бездейственное сопутствующее явление реальных процессов; она *реальный* продукт эволюции; её развитие вносит *реальные* и всё более существенные изменения в *реальное* поведение.

Если проанализировать традиционную психологическую концепцию, то в основе её как определяющее её положение раскрывается принцип непосредственной данности психического. Это по существу радикально-идеалистический тезис: всё материальное, физическое, внешнее дано опосредованно через психику, психическое же переживание субъекта — единственная, первичная, непосредственная данность. Психическое, как явление сознания, замкнуто во внутреннем мире, оно исчерпывающе определяется своим отношением к самому себе, независимо от каких-либо опосредующих отношений к чему-либо внешнему.

Исходя именно из этой предпосылки, крайние и в сущности единственно последовательные представители интроспективной психологии утверждали, что показания сознания, данные интроспекции абсолютно достоверны. Это значит, что нет инстанции, способной их опровергнуть, что справедливо в той же мере, как и то, что нет инстанции, способной их подтвердить, поскольку они ни с чем объективным, вне их лежащим, не соотнесены. Если психическое есть чистая непосредственность, не определённая в собственном своём содержании объективными опосредованиями, то нет вообще объективной инстанции, которая могла бы проверить показания сознания; возможность проверки, отличающая знание от веры, в психологии отпадает; она для самого субъекта так же невозможна, как и для постороннего наблюдателя; тем самым становится невозможной психология как объективное знание, как наука. И тем не менее, эта концепция психического, по существу исключающая возможность объективного психологического познания, определила все, в том числе и резко враждебные интроспективной психологии, психологические системы. В своей борьбе против сознания представители поведенчества — американского и российского — всегда исходили из того его понимания, которое установили интроспекционисты. Вместо того чтобы в целях реализации объективизма в психологии преодолеть интроспекционистскую концепцию сознания, поведенчество отбросило сознание, потому что ту концепцию сознания, которую оно нашло в готовом виде у своих

противников, оно приняло как нечто непреложное, как нечто, что можно либо взять, либо отвергнуть, но не изменить.

Традиционная идеалистическая концепция, господствовавшая в психологии в течение столетий, может быть сведена к нескольким основным положениям: А) Психическое определяется исключительно своей принадлежностью субъекту. Декартовское «cogito ergo sum» («я мыслю, следовательно, я существую») говорит о том, что даже мышление относится только к мыслящему субъекту, безотносительно к объекту, который им познаётся. Это положение остаётся неизменным для всей традиционной психологии. Психическое для неё прежде всего проявление субъекта. Это первое положение неразрывно связано со вторым. Б) Весь объективный материальный мир дан опосредованно через психику в явлениях сознания. Но психическое — это непосредственная данность; его бытие исчерпывается его данностью сознанию. Непосредственный опыт составляет предмет психологии как для Р. Декарта, так и для Дж. Локка — при всём различии в остальном их философских взглядов, как для В. Вундта, так и для современных гештальт-психологов. В) В результате сознание превращается в более или менее замкнутый внутренний мир переживания или внутреннего опыта, который раскрывается лишь в самонаблюдении, или интроспекции.

Этим положениям традиционной идеалистической концепции сознания мы противопоставляем другие, в которых может быть резюмирована наша концепция. А) Сознание — это специфическая форма отражения объективной действительности, существующей вне и независимо от сознания, поэтому психический факт не определяется однозначно одним лишь отношением к субъекту, переживанием которого он является. Он предполагает отношение к объекту, который в нём отражается. Будучи выражением субъекта и отражением объекта, сознание — это единство переживания и знания. Б) Психическое переживание — непосредственная данность, но познаётся и осознаётся оно опосредованно через своё отношение к объекту. Психический факт — единство непосредственного и опосредованного. В) Психическое несводимо к одному лишь «явлению сознания», к его отражению в себе самом. Сознание человека — не замкнутый внутренний мир. В своём собственном внутреннем содержании оно определяется посредством своего отношения к объективному миру. Сознание субъекта несводимо к чистой, т. е. абстрактной, субъективности, извне противостоящей всему объективному. Сознание — это осознанное бытие, единство субъективного и объективного.

В радикальном противоречии со всей идущей от Декарта идеалистической психологией, которая признавала явления сознания непосредственной данностью, центральным в психологии должно быть признано то положение, что психическое включено в связи, выходящие за пределы внутреннего мира сознания, опосредовано отношениями к внешнему, предметному миру и лишь на основе этих отношений может быть определено. Сознание всегда является осознанным бытием. Сознание предмета определяется через своё отношение к предмету сознания. Оно формируется в процессе общественной практики. Опосредование сознания предметом — это реальная диалектика исторического развития человека. В продуктах человеческой — по существу своему общественной — деятельности сознание не только проявляется, через них оно и формируется.

Отношение сознания, психики к бытию никак не может быть сведено к одному лишь отношению теоретического субъекта к объекту. Оно включает и практическое отношение. Сознание не только знание и отображение — рефлексия бытия, но и практическое отношение к нему субъекта.

Чисто теоретическое сознание — абстракция; свою реальную основу эта

абстракция получает только на высших ступенях развития, когда с выделением из практической деятельности деятельности теоретической впервые выделяется теоретическое сознание как относительно самостоятельное производное образование, связанное с специфической установкой субъекта на познание. Теоретическое отношение — отношение производное; первичным и определяющим является, как правило, отношение практическое, которое в конечном счёте охватывает и пронизывает теоретическую деятельность сознания. Это сказывается во всём строении сознания. Сознание по глубочайшему своему существу не только созерцание, отображение, рефлексия, но также отношение и оценка, признание и отвержение, утверждение и отрицание, стремление и отвержение и т. д. Сознание человека — это свидетельство и производный компонент его реальной жизни. Содержание и смысл сознания как реального психологического образования определяется контекстом жизни — реальными жизненными отношениями, в которые включён человек, его делами и поступками.

Сознание выражает бытие индивида. Каждый же индивид, и человек в том числе, связан с окружающим его миром и нуждается в нём. Эта реальная, материальная, практическая связь человека и каждого живого существа с миром выражается в многообразной системе сил, динамических тенденций. Их порождает в индивиде то, что оказывается значимым для него в мире. Значимое для человека, для личности как общественного индивида не сводится к одному лишь личностному, только партикулярно-личностно-значимому, оно включает и общественно-значимое, всеобщее, которое, становясь значимым для личности и в этом смысле личностно-значимым, не перестаёт от этого оставаться общественно-значимым.

Практическое сознание человека как общественного существа — это в высших своих проявлениях нравственное сознание. Общественно-значимое, переходя в личностно-значимое для человека, порождает в нём динамические тенденции долженствования, далеко выходящие за пределы динамических тенденций только личностных влечений. Противоречивое единство одних и других определяет мотивацию человеческого поведения.

Психика и деятельность

Всякое действие человека исходит из тех или иных *мотивов* и направляется на определённую *цель*; оно разрешает ту или иную *задачу* и выражает определённое отношение человека к окружающему. Оно вбирает в себя, таким образом, всю работу сознания и всю полноту непосредственного переживания. Каждое самое простое человеческое действие — реальное физическое действие человека — является неизбежно вместе с тем и каким-то психологическим актом, более или менее насыщенным переживанием, выражающим отношение действующего к другим людям, к окружающим. Стоит только попытаться обособить переживание от действия и всего того, что составляет его внутреннее содержание, — мотивов и целей, ради которых человек действует, задач, которые его действия определяют, отношения человека к обстоятельствам, из которых рождаются его действия, — чтобы переживание неизбежно исчезло вовсе. Жизнью подлинных больших переживаний живёт только тот, кто занят непосредственно не своими переживаниями, а реальными, жизненно значимыми делами, — так же как обратно — подлинные, сколько-нибудь значимые в жизни человека деяния всегда исходят из переживания. Когда специально ищут переживание, находят пустоту. Но пусть человек отдастся действию — глубокому, жизненному — и переживания нахлынут на него. Переживание рождается из поступков, в которых завязываются и развязываются отношения между людьми, — как и сами поступки, особенно такие, которые становятся существенными обстоятельствами в жизни человека, рождаются из

переживаний. Переживание — и результат и предпосылка действия, внешнего или внутреннего. Взаимопроникая и питая друг друга, они образуют подлинное единство, две друг в друга взаимопереходящие стороны единого целого — жизни и деятельности человека.

Формируясь в деятельности, психика, сознание в деятельности, в поведении и проявляется. Деятельность и сознание — не два в разные стороны обращённых аспекта. Они образуют органическое целое — не тожество, но единство. Движимый каким-нибудь влечением, человек будет действовать иначе, когда он осознает его, т. е. установит объект, на который оно направлено, чем действовал, пока он его не осознал. Сам факт осознания своей деятельности изменяет условия её протекания, а тем самым также течение и характер самой деятельности; она перестаёт быть простой совокупностью ответных реакций на внешние раздражители среды; она по-иному регулируется; закономерности, которым она подчиняется, выходят за пределы одной лишь физиологии; её объяснение требует раскрытия и учёта психологических закономерностей. С другой стороны, анализ человеческой деятельности показывает, что сама *осознанность* или *неосознанность* того или иного *действия зависит от отношений, которые складываются в ходе самой деятельности*. В ходе деятельности входящее в состав его действие осознаётся, когда частичный результат, который им достигается, превращается в прямую цель субъекта, и перестаёт осознаваться, когда цель переносится дальше и прежнее действие превращается лишь в способ осуществления другого действия, направляемого на более общую цель: по мере того как более мелкие частные задачи приобретают относительную самостоятельность, действия, на них нацеленные, становятся сознательными; по мере того как они вбираются в более обширные общие задачи, действия, на них направленные, выключаются из сознания, переходят в подсознательное. *Таким образом, сознание включается и выключается в зависимости от отношений* — между задачами и способами их осуществления, — *которые складываются в самом процессе деятельности*. Сознание не является *внешней* силой, которая *извне* управляет деятельностью человека. Будучи предпосылкой деятельности, сознание вместе с тем и её результат. Сознание и деятельность человека образуют подлинное единство.

Сознательное действие — это не действие, которое *сопровождается* сознанием, которое *помимо* своего объективного обнаружения имеет ещё субъективное выражение. Сознательное действие отличается от несознательного в самом своём объективном обнаружении: его структура иная и иное его отношение к ситуации, в которой оно совершается; оно иначе протекает. Определение деятельности человека в отрыве от его сознания так же невозможно, как определение его сознания в отрыве от тех реальных отношений, которые устанавливаются в деятельности. Так же как явление сознания не может быть однозначно определено вне своего отношения к предмету, так и акт поведения не может быть однозначно определён вне своего отношения к сознанию. *Одни и те же* движения могут означать *различные* поступки, и *различные* движения — *один и тот же* поступок. Внешняя сторона поведения не определяет его однозначно, потому что акт деятельности сам является единством внешнего и внутреннего, а не только внешним фактом, который лишь внешним образом соотносится с сознанием. Акт человеческой деятельности — это сложное образование, которое, не будучи только психическим процессом, выходя за пределы психологии в области физиологии, социологии и т. д., внутри себя включает психологические компоненты. Учёт этих психологических компонентов является необходимым условием раскрытия закономерностей поведения. Бихевиористское понимание поведения должно быть так же радикально преодолено, как и интроспективное

понимание сознания.

Поведение человека не сводится к простой совокупности *реакций*, оно включает систему более или менее сознательных *действий* или *поступков*. Сознательное действие отличается от реакции иным отношением к объекту. Для реакции предмет есть лишь раздражитель, т. е. внешняя причина или толчок, её вызывающий. Действие — это сознательный акт деятельности, который направляется на объект. Реакция преобразуется в сознательное действие по мере того, как формируется предметное сознание. Действие, далее, становится *поступком* по мере того, как и отношение действия к действующему субъекту, к самому себе и к другим людям как субъектам, поднявшись в план сознания, т. е. превратившись в сознательное отношение, начинает регулировать действие. Поступок отличается от действия иным отношением к субъекту. Действие становится поступком по мере того, как формируется самосознание. Генезис поступка и самосознания — это сложный, обычно внутренне противоречивый, но единый процесс, так же как таким же единым процессом является генезис действия, как сознательной операции, и генезис самого предметного сознания. Различные уровни и типы сознания означают вместе с тем и различные уровни или типы поведения (реакция, сознательное действие, поступок). Ступени в развитии сознания означают изменения внутренней природы действия или актов поведения, а изменение их внутренней природы есть вместе с тем и изменение психологических закономерностей их внешнего объективного протекания. Поэтому структура сознания принципиально может быть определена по внешнему, объективному протеканию действия. Преодоление бихевиористской концепции поведения является вместе с тем и преодолением интроспективной концепции сознания.

Наша психология включает, таким образом, в область своего изучения и определённый, а именно *психологический* аспект или сторону деятельности или поведения. Путь нашей психологии не может заключаться в том, чтобы вернуться к изучению психики, оторванной от деятельности, существующей в замкнутом внутреннем мире. Ошибка поведенческой психологии заключалась не в том, что она и в психологии хотела изучать человека в деятельности, а в том, как она понимала эту деятельность, и в том, что она хотела деятельность человека в целом подчинить закономерностям биологизированной психологии. Психология не изучает поведение в целом, но она изучает *психологические* особенности деятельности. Наше понимание деятельности, психологические особенности которой изучает психология, при этом так же радикально отличается от механистического понимания поведения, как наше понимание психики от её субъективно-идеалистической трактовки.

Решение вопроса не может заключаться в том, чтобы дать «синтез» одной и другой концепции. Такой «синтез», поскольку он утверждал бы, что нужно изучать и деятельность и сознание, объективное обнаружение поведения и, помимо того, его субъективное выражение, фактически неизбежно привёл бы к объединению механистического понимания деятельности с идеалистическим пониманием сознания. Подлинного единства сознания и поведения, внутренних и внешних проявлений можно достигнуть не внешним, механическим объединением интроспективного идеалистического учения о сознании и механистического бихевиористского учения о поведении, а лишь радикальным преодолением как одного, так и другого.

Единство сознания и поведения, внутреннего и внешнего бытия человека раскрывается для нас в самом их содержании.

Всякое переживание субъекта всегда и неизбежно является, как мы видим, переживанием чего-то и знанием о чём-то. Сама внутренняя его природа

определяется опосредованно через отношение его к внешнему, объективному миру. Я не могу сказать, что я переживаю, не соотнеся своего переживания с объектом, на который оно направлено. Внутреннее, психическое неопределимо вне соотнесения с внешним, объективным. С другой стороны, анализ поведения показывает, что внешняя сторона акта не определяет его однозначно. Природа человеческого поступка определяется заключённым в нём отношением человека к человеку и окружающему его миру, составляющим его внутреннее содержание, которое выражается в его мотивах и целях. Поэтому не приходится соотносить поведение как нечто лишь внешнее с сознанием как чем-то лишь внутренним; поведение само уже представляет собою единство внешнего и внутреннего, так же как, с другой стороны, всякий внутренний процесс в определённости своего предметно-смыслового содержания представляет собой единство внутреннего и внешнего, субъективного и объективного.

Таким образом, единство сознания и деятельности или поведения основывается на единстве сознания и действительности или бытия, объективное содержание которого опосредует сознание, на единстве субъекта и объекта. Одно и то же отношение к объекту обусловливает и сознание и поведение, одно — в идеальном, другое — в материальном плане. Этим в самой основе своей преодолевается традиционный картезианский дуализм.

Психофизическая проблема

Принадлежность каждого психического процесса конкретному индивиду, в жизнь которого он включается как его переживание, и отношение его к внешнему предметному миру, который он отражает, свидетельствуют о связи психического с физическим и ставят так называемую *психофизическую проблему*, т. е. вопрос о взаимоотношении психического и физического.

Различное решение этого вопроса служит основным водоразделом между материализмом и идеализмом. Материализм утверждает первичность материи и рассматривает психику, сознание, дух, идею как нечто производное; идеализм разных видов и толков, наоборот, утверждает первенство и независимость идеи, духа, сознания, психики.

С тех пор как Декарт резко противопоставил друг другу материю и дух как две различные субстанции, психофизическая проблема приобрела особенную остроту. В принципе, в философском плане душа и тело, психика и организм были дуалистически разъединены. Между тем факты сначала обыденной жизни, а затем и данные всё более углублённого научного исследования на каждом шагу свидетельствовали о наличии между ними определённых взаимоотношений. Особенно яркие доказательства взаимосвязи психики и организма дали генетическое исследование и патология. Изучение развития нервной системы в филогенезе с показательной ясностью вскрыло соответствие между уровнем развития центральной нервной системы и психики. Изучение патологических случаев, особенно нарушения деятельности различных участков коры больших полушарий головного мозга, которые влекли за собой выпадение или нарушение психических функций, с полной доказательностью установило зависимость, существующую между психикой и деятельностью коры. Наконец, и в пределах нормального функционирования организма многообразно обнаруживается взаимосвязь в изменении физиологических и психологических функций. Эти факты нужно было теоретически интерпретировать, чтобы согласовать их с философскими предпосылками. В этих целях на основе дуалистических предпосылок, установленных Декартом, были выдвинуты две основные теории: теория психофизического параллелизма и теория взаимодействия.

Обе эти теории исходят из внешнего противопоставления психических и

физических процессов; в этом противопоставлении и заключается их основной порок.

Теория психофизического параллелизма утверждает, что психическое и физическое составляют два ряда явлений, которые, с одной стороны, звено за звеном соответствуют друг другу и вместе с тем, как параллельные линии, никогда не пересекаются, т. е. не сплетаются и не воздействуют реально друг на друга.

Учение о психофизическом параллелизме соединялось с различными философскими концепциями — начиная от метафизического идеализма (панпсихизм — учение о всеобщем одушевлении) и кончая механистическим материализмом (эпифеноменализм — сознание как нереальное сопутствующее явление). В соответствии с этим философская интерпретация теории изменялась, но основная идея о том, что психические и физические явления образуют два различных ряда явлений, друг другу соответствующих, но друг на друга не воздействующих, сохраняется и определяет понимание взаимоотношения психического и физического, господствовавшее у большинства психологов последнего времени. Некоторые психологи принимали при этом одно — однозначное соответствие между психическим и физическим, т. е. предполагали, что как каждое психическое явление соответствует физическому, так и обратно, каждому физическому явлению соответствует психическое. Эта теория универсального психофизического параллелизма приводит к панпсихизму (Фехнер, Паульсен; у нас Бехтерев). Но большинство психологов, остающихся в рамках науки, а не метафизики, говорит о соответствии психических и физических явлений, утверждает лишь, что каждое психическое явление соответствует физическому, не утверждая в универсальной форме обратного положения. Теория психофизического параллелизма на основе механистического материализма превращает психику, сознание в эпифеномен, в бездейственное сопутствующее явление реальных физических процессов, лишая их таким образом всякой действенности и реальности.

Джемс назвал эту разновидность психофизического параллелизма теорией автоматизма. Со свойственной ему яркой образностью он характеризует её следующим образом: «Согласно теории автоматизма, — говорит он, — если бы мы знали в совершенстве нервную систему Шекспира и абсолютно все условия окружавшей его среды, то мы могли бы показать, почему в известный период его жизни его рука исчертила какими-то неразборчивыми мелкими чёрными значками известное число листов, которое мы для краткости называем рукописью «Гамлета». Мы могли бы объяснить причину каждой помарки и переделки: мы всё б это поняли, не предполагая притом в голове Шекспира решительно никакого сознания. Слова и фразы мы будем при этом рассматривать не как знаки известных идей, а просто как чисто внешние факты. Подобным же образом теория автоматизма утверждает, что мы могли бы написать подробнейшую биографию тех 200 фунтов, или около того, тепловатой массы организованного вещества, которая называлась Мартин Лютер, не предполагая, что она когда-нибудь что-либо ощущала. Но, с другой стороны, ничто не мешало бы нам дать столь же подробный отчёт о душевной жизни Лютера или Шекспира, такой отчёт, в котором нашёл бы место каждый проблеск их мысли и чувства. Тогда душевная жизнь человека представилась бы нам протекающей рядом с телесной, причём каждому моменту одной соответствовал бы известный момент в другой, но между тем и другим не было бы никакого взаимодействия. Так мелодия, льющаяся со струн арфы, не замедляет и не ускоряет колебания последних; так тень пешехода сопровождает его, не влияя на скорость его шагов».

Жизнь человека, таким образом, разлагается на две разнородные составные

части. Каждый человек живёт в двух различных планах; у него две параллельные жизни: одна — реальная жизнь его действий, которая протекает у него, как у автомата, совершенно независимо от того, что у него есть сознание; другая — жизнь его переживаний, лишённых какого-либо действенного значения. Сознание оказывается лишь эпифеноменом, побочным явлением реальных физических процессов, лишённым какого бы то ни было действенного значения. Поскольку только действующее заслуживает названия действительного, такая бездейственная психика вряд ли могла бы быть признана действительной.

Теория психофизического параллелизма совершает двойную ошибку. Ошибочным является как то, что она дуалистически противополагает психические и физические явления в качестве двух чуждых друг другу рядов явлений, так и то, что она при этом предполагает между ними однозначное соответствие в духе старых локализационных теорий, согласно которым существует точечное соответствие психических процессов — даже самых сложных — и физиологических процессов в определённой нервной клетке. Несостоятельность этой локализационной теории, являющейся конкретной реализацией психофизического параллелизма, доказывается всеми современными данными научного экспериментального и клинического исследования.

Не более удовлетворительна по существу и *теория взаимодействия*. Многообразные факты, свидетельствующие, с одной стороны, о том, что с физиологическими изменениями в организме часто связаны и изменения в области психики и что, с другой стороны, при психических процессах, например сильных эмоциях, наблюдается и ряд физиологических изменений в организме, легче всего укладывались в схему взаимодействия. На языке обыденной жизни соотношение между психическим и физическим обычно выражается в форме наивной теории взаимодействия. Ряд психологов, которые, чувствуя неудовлетворительность теории параллелизма, оказались не в состоянии преодолеть те дуалистические предпосылки, на которых она покоится, попытались признать эту ходячую концепцию о психофизическом взаимодействии принципиальным теоретическим разрешением вопроса о взаимоотношении психических и физических процессов. Однако теоретически эта концепция явно несостоятельна. Основная ее ошибка, общая у неё с теорией психофизического параллелизма, заключается в том, что она остаётся на дуалистических позициях, признавая психическое и физическое (в частности физиологическое) двумя внешними, друг для друга разнородными сущностями или явлениями. Так же как в теории психофизического параллелизма, человек и всякий наделённый психикой организм расчленяется на два разнородных компонента, хотя при этом и признаётся, что эти компоненты внешне взаимодействуют друг с другом. Взаимоотношение психического и физического мыслится по схеме чисто внешнего, грубо механического взаимодействия. Борьба сторонников теории взаимодействия против превращения сознания человека в лишённый действенного значения «эпифеномен», к которому приходит теория психофизического параллелизма, в принципе могла бы быть вполне правомерной, но на основе дуалистических предпосылок теории взаимодействия она приводит к совершенно неправомерному представлению о том, будто психические силы извне воздействуют на течение физиологических процессов. Неизбежным следствием признания такого внешнего включения психических причин в физические процессы явилось бы отрицание закономерности физических явлений. Несостоятельность как теории параллелизма, так и теории внешнего взаимодействия психического и физического обнаруживает невозможность дать теоретически удовлетворительное разрешение психофизической проблемы на основе дуалистической концепции.

Этим дуалистическим теориям, господствовавшим в традиционной психологии, противопоставляются теории тожества. Теории тожества сводят психическое к физическому или, наоборот, физическое к психическому.

Сведение психического к физическому лежит в основе поведенческой психологии. С точки зрения этой механистической психологии данные сознания могут быть безостаточно сведены к физиологическим процессам и в конце концов описаны в тех же терминах механики и химии, что и физические данные; они не являются своеобразным видом существования. Это позиция вульгарного механистического материализма. Она совершенно не в состоянии объяснить те в высшей степени сложные взаимоотношения между мозгом и психикой, которые раскрыла современная психоневрология.

Наряду с этой механистической теорией выступает и идеалистическая теория тожества в духе феноменализма или откровенного спиритуализма.

В противовес как дуализму, противопоставляющему психическое и физическое, так и учению о тожестве психического и физического в духе механистического материализма у одних, спиритуализма у других, советская психология исходит из их единства, внутри которого и психическое и физическое сохраняют свои специфические свойства.

Принцип психофизического единства — первый основной принцип советской психологии. Внутри этого единства определяющими являются материальные основы психики; но психическое сохраняет своё качественное своеобразие; оно не сводится к физическим свойствам материи и не превращается в бездейственный эпифеномен.

Признанием этих общих философских положений дело психологии в разрешении психофизической проблемы не заканчивается. Не достаточно признать принцип психофизического единства как руководящее начало, надо конкретно реализовать его. Это трудная задача: об этом свидетельствуют многократные попытки как со стороны психологов, так и со стороны физиологов разрешить эту задачу.

При разрешении психофизической проблемы необходимо вскрыть, с одной стороны, органически-функциональную зависимость психики от мозга, от нервной системы, от органического *«субстрата»* психофизических функций: психика, сознание, *мысль* — *«функции мозга»*; с другой — в соответствии со специфической природой психики, как отражения бытия, — необходимо учесть зависимость её от объекта, с которым субъект вступает в действенный и познавательный контакт: *сознание* — *осознанное бытие*. Мозг, нервная система составляют материальный субстрат психики, но для психики не менее существенно отношение к материальному объекту, который она отражает. Отражая бытие, существующее вне и независимо от субъекта, психика выходит за пределы внутриорганических отношений.

Вульгарный материализм пытается свести решение психофизической проблемы к одной лишь первой зависимости. В результате приходят к представлению об однозначной детерминированности сознания изнутри одними лишь внутриорганическими зависимостями. В какие бы модные одежды такая трактовка психофизической проблемы ни рядилась, принципиально она не выходит за пределы старой мудрости Л. Бюхнера и Я. Молешотта. Вместе с Д. И. Писаревым и его западноевропейскими единомышленниками, отожествившими мышление с выделением жёлчи и мочи, вульгарные материалисты забывают о специфике психики; являясь отражением мира, она принципиально выходит за пределы лишь внутриорганических отношений. [К. Маркс очень ярко это выразил, говоря о глазах и ушах, что это «органы, которые отрывают человека от его индивидуальности, превращая его в зеркало и эхо вселенной» (К. Маркс и Ф.

Энгельс, Соч., т. I, 1929, стр. 180; К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч. Т. 1. С. 75).] Поскольку психика — отражение действительности, поскольку сознание — это осознанное бытие, они не могут не детерминироваться также своим объектом, предметным содержанием мысли, осознаваемым бытием, всем миром, с которым человек вступает в действенный и познавательный контакт, а не только лишь одними отправлениями его организма как таковыми.

Иногда — особенно отчётливо у Б. Спинозы — этот второй гносеологический аспект психофизической проблемы, выражающийся в зависимости сознания от объекта, вытесняет или подменяет первую функционально-органическую связь психики с её «субстратом».

Единство души и тела с точки зрения Спинозы основывается на том, что тело индивида является объектом его души. «Что душа соединена с телом, это мы доказали из того, что тело составляет объект души» (теорема 21). [См. «Этика», ч. 2-я, теорема 21 (ср. там же теоремы 12 и 13). «Идея души соединена с душою точно так же, как сама душа соединена с телом»; Б. Спиноза, Избранные произведения: В 2 т. М., 1957. Т. 1. С. 426.] В попытке так установить психофизическое единство реальная связь структуры и функции подменяется идеальной, гносеологической связью идеи и её объекта.

В отличие как от одной, так и от другой из этих попыток разрешить психофизическую проблему в плане только одной из этих двух зависимостей, действительное её разрешение требует включения обеих.

Первая связь психики и её субстрата раскрывается как отношение строения и функции; она, как будет видно дальше, определяется положением о единстве и взаимосвязи строения и функции. Вторая связь — это связь сознания как отражения, как знания, с объектом, который в нём отражается. Она определяется положением о единстве субъективного и объективного, в котором внешнее, объективное опосредует и определяет внутреннее, субъективное. Речь при этом, очевидно, не может идти о рядоположном существовании двух разнородных и между собой никак не связанных детерминаций. Ведущая роль принадлежит здесь связи индивида с миром, с которым он вступает в действенный и познавательный контакт.

Оба выделенные анализом соотношения, детерминирующие психику, включаются в единый контекст, которым они в целом и определяются. Для разрешения психофизической проблемы особенно существенно правильно их соотнести.

Психический процесс, который принципиально не сводится к только нервному физиологическому процессу, выступает по большей части как действие, направленное на разрешение задачи, предмет и условия которой заданы прямо или косвенно, непосредственно или опосредованно предметным миром. Природа этой задачи определяет характер неврологических механизмов, которые включаются в процесс её разрешения.

Это положение отчётливо выступает, например, в правильно поставленном психофизиологическом исследовании движения, которое показывает, что с изменением задачи, которая разрешалась движением, отношения к ней со стороны субъекта, его мотивации, составляющей внутреннее *психологическое* содержание действия, изменяется также *неврологический* уровень и механизмы осуществляющего его движения (см. главу о движении). Действие человека является подлинным психофизическим единством. Таким образом, в плане конкретного исследования преодолеваются вульгарные представления, насквозь пронизанные традиционным дуализмом, согласно которым психические моменты в человеческой деятельности будто бы являются внешними силами, извне управляющими движением, а это последнее — чисто физическим образованием,

для физиологической характеристики которого безразличен тот психофизический контекст, в который оно включено.

Лишь в таком единстве обоих соотношений, в которые включается психика, перестраивается понимание каждого из них, до конца преодолевается психофизический дуализм, непреодолимый, пока каждое из них берётся порознь, причём психика, соотносясь, неизбежно противопоставляется мозгу субстрату или объекту. На самом деле мы в конечном счёте имеем не два равноправных и внеположных соотношения. Одно из них в действительности включено в другое и в свою очередь определяет его.

В ходе развития строение мозга обусловливает возможные для данного индивида формы поведения, его образа жизни; в свою очередь образ жизни обусловливает строение мозга и его функции. Ведущим, определяющим является при этом развитие образа жизни, в процессе перестройки и изменения которого происходит развитие организмов и их органов — в том числе мозга — заодно с их психофизическими функциями.

С изменением форм существования — особенно при переходе от биологических форм существования и жизнедеятельности животных к историческим формам общественно-исторической деятельности у человека — изменяются материальные основы, определяющие психику, и она сама. С переходом от биологического развития к историческому у человека психика переходит на новую, высшую, ступень. Этой высшей, качественно специфической ступенью в развитии психики является сознание человека.

С развитием у человека трудовой деятельности, которая материализуется в определённых продуктах, сознание человека, формирующееся и развивающееся в процессе этой деятельности, опосредуется предметным бытием исторически создаваемой материальной и духовной культуры. Будучи «продуктом мозга», сознание становится *историческим* продуктом. Генезис сознания неразрывно связан с становлением человеческой личности, с выделением её из окружающего и противопоставлением ей окружающего как предметного мира, объекта её деятельности. Становление предметного сознания, в котором субъект противополагается объекту, является по существу не чем иным, как идеальным аспектом становления личности как реального субъекта общественной практики. Сознание предполагает возможность у индивида выделить себя из природы и осознать своё отношение к природе, к другим людям и к самому себе. Оно зарождается в процессе материальной деятельности, изменяющей природу, и материального общения между людьми. Получая в *речи*, в языке форму реального практического существования, сознание человека развивается как продукт общественной жизни индивида.

Появление психики и развитие новых форм её всегда связано с появлением и развитием новых форм жизни, новых форм существования. Так, в частности, появление и развитие сознания — этой высшей специфически человеческой формы психики — связано с развитием общественной жизни.

Предмет и задачи психологии как науки

Уяснение природы психического выясняет вместе с тем теоретические задачи психологии, специфические задачи психологического познания. Анализ любого психического явления показывает, что осознание — значит, всякое, даже наивное познание — психических явлений всегда предполагает раскрытие тех предметных связей, посредством которых психические переживания впервые выделяются из мистической туманности чистой непосредственности, лишённой всякой определённости и членораздельности, и определяются как объективные психологические факты. Поскольку эти предметные отношения могут быть

неправильно или неполно, неадекватно раскрыты в непосредственных данных сознания, эти последние могут давать неадекватное познание психических явлений. Не всё то, что человек переживает, он адекватно осознаёт, потому что не все отношения, выражающиеся в переживании и определяющие его, сами адекватно даны в сознании как отношения. Именно поэтому встаёт *задача* — *отличного от простого переживания* — *познания психического посредством раскрытия тех объективных связей, которыми оно объективно определяется*. *Это и есть задача психологии. Психологическое познание* — *это опосредованное познание психического через раскрытие его существенных, объективных связей и опосредований.*

В радикальном отличии от основных тенденций традиционной психологии, изучавшей, функции или структуру сознания только имманентно, в замкнутом внутреннем мире, психология должна исходить при изучении человеческого сознания из его отношения к предметному миру объективной действительности.

Заодно с преодолением дуалистического противопоставления психического как будто бы замкнутого внутреннего мира миру внешнему падает традиционное дуалистическое противопоставление самонаблюдения, интроспекции внешнему наблюдению, падает само понятие самонаблюдения в его традиционном понимании, которое, замыкая самонаблюдение в самодовлеющем внутреннем мире, механически противопоставляет его внешнему, объективному наблюдению.

Поскольку, с одной стороны, действие или поступок не могут быть определены вне своего отношения к внутреннему содержанию сознания, объективное психологическое наблюдение, исходящее из внешней стороны поведения, не может брать внешнюю сторону поведения в отрыве от внутренней его стороны. Поскольку, с другой стороны, осознание моих собственных переживаний совершается через раскрытие их отношений к внешнему миру, к тому, что в них переживается, познание психических фактов, исходящее из внутренней их стороны, из самонаблюдения, не может определить, что собственно оно даёт, вне соотношения психического, внутреннего с внешним.

Пусть я исхожу из самонаблюдения: мне даны мои переживания так, как мои переживания никому другому не могут быть даны. Многое из того, что сторонний наблюдатель должен был бы установить косвенным путём посредством кропотливого исследования, мне как будто непосредственно открыто. Но всё же: что собственно представляет собой моё переживание, каково объективное психологическое содержание того процесса, субъективным показателем которого оно служит? Чтобы установить это и проверить показания моего сознания, я вынужден, становясь исследователем своей собственной психики, прибегнуть принципиально к тем же средствам, которыми пользуется в объективном психологическом исследовании сторонний наблюдатель. Сторонний наблюдатель вынужден прибегнуть к опосредованному познанию моей психики через изучение моей деятельности не потому только, что ему непосредственно не даны мои переживания, но и потому, что по существу нельзя объективно установить психологический факт или проверить объективность психологического познания иначе, как через деятельность, через практику.

Восприятие, воспроизведение, мышление и т. д. — это внутренние психические процессы, но каждый из них объективно определяется посредством тех условий, которым он должен удовлетворять, чтобы быть действительно восприятием (а не галлюцинацией), узнаванием (а не иллюзией уже виденного), мышлением (а не простой ассоциацией представлений или скачкой бредовых идей). Но удовлетворяет процесс тем объективным условиям, которыми он

определён, полностью выявляясь лишь в действии. Поэтому объективное наличие того или иного психического процесса может быть и другим и мной самим объективно установлено лишь посредством соответствующей деятельности.

Восприятие предполагает наличие реального объекта, непосредственно действующего на наши органы чувств. Оно всегда при этом есть восприятие какого-то материала (предмета, текста, нот, чертежа), которое совершается в определённых реальных условиях (при определённом освещении и пр.). Для того чтобы установить наличие этого объекта и, значит, наличие восприятия (а не галлюцинации), необходимо, очевидно, прибегнуть к ряду операций, совершаемых в определённых реальных условиях. Для того, например, чтобы утверждение о чёткости восприятия не было фразой, лишённой всякого определённого значения, нужно прибегнуть к объективным мерилам, дающим возможность придать утверждению определённое содержание, например чёткость и острота зрения, определяемая чтением такого-то текста в таких-то реальных условиях, на таком-то расстоянии, при таком-то освещении. Но для того чтобы это установить, необходимо, очевидно, испытать функцию в этих конкретных реальных условиях — действительно прочитать этот текст.

Воспроизведение предполагает соответствие воспроизведённого образа реальному предмету. Для того чтобы установить наличие этого соответствия и, значит, наличие подлинного воспроизведения (а не воображения) и характер этого соответствия (степень точности) и, значит, психологические особенности воспроизведения или памяти, необходимо, очевидно, объективизировать воспроизведённый образ, выявить его во вне, хотя бы зафиксировать словесно и создать таким образом возможность проверки этого соответствия в определённых условиях, доступных реальному контролю.

Имеется ли налицо действительно мышление (а не случайная ассоциация представлений), определяется тем, осознаны ли объективные предметные отношения, которые дают решение задачи. Но дают ли осознанные в данном психологическом процессе отношения действительное решение задачи, — это доказывается и проверяется её решением. Субъективное чувство понимания — это симптом, который может быть обманчивым. Оно по существу заключает в себе гипотезу о возможных действиях субъекта. Эта гипотеза проверяется действием. Понимание решения задачи определяется умением её решить, а умение её решить доказывается её решением.

То же самое, что выше сказано о восприятии, воспроизведении, мышлении, применимо и к чувствам: и здесь действие является признаком, по которому можно судить о реальных помыслах и чувствах реальной личности. Сказать, что у человека такие-то чувства, — это значит утверждать, что у него те переживания, которые отвечают такому-то отношению, такому-то способу действия по отношению к другому человеку. Деятельность является раскрытием во внешнем, материальном плане тех отношений, которыми объективно определяются психологические факты.

Через посредство деятельности субъекта его психика становится познаваема для других. Через посредство нашей деятельности объективно познаём нашу психику, проверяя показания нашего сознания, даже мы сами. Случается поэтому — каждый это когда-либо испытал, — что собственный наш поступок внезапно открывает нам в нас чувство, о существовании которого мы не подозревали, и совсем по-новому нам же освещает наши собственные переживания. Мы сами через нашу деятельность, не непосредственно, а в испытаниях жизни глубже всего познаём самих себя. По тем же самым данным нашей деятельности познают нашу психику и другие. Понятным, таким образом, становится, что другие люди, перед которыми разворачивается наша

деятельность, иногда раньше замечают в нас вновь зародившееся чувство, во власти которого мы находимся, чем мы сами его осознаём, и порой даже правильнее судят о нашем характере и о наших реальных возможностях, чем мы сами в состоянии это сделать.

Показания нашего сознания о наших собственных переживаниях, данные самонаблюдения, как известно, не всегда достоверны; иногда мы не осознаём или неадекватно осознаём свои собственные переживания. Для познания своей собственной психики мы всегда должны исходить — в принципе так же, как при познании чужой психики, но лишь в обратной перспективе — из единства внутренних и внешних проявлений. Интроспекция как такое погружение во внутреннюю сторону, которое бы вовсе изолировало и оторвало психическое от внешнего, объективного, материального, не может дать никакого психологического познания. Она уничтожает саму себя и свой объект. *Психическое переживается субъектом как непосредственная данность, но познаётся лишь опосредованно — через отношение его к объективному миру.* В этом ключ к разгадке таинственной природы психологического познания; отсюда открывается путь для преодоления феноменализма, разъедающего систему традиционной психологии.

Единство между сознанием и деятельностью, которое таким образом устанавливается, создаёт основу объективного познания психики: падает утверждение субъективной идеалистической психологии о непознаваемости чужой психики и утверждение противников психологии о субъективности, т. е. ненаучности, всякого психологического познания; психика, сознание может стать предметом объективного познания.

Это единство является основой подлинно научного объективного познания психики. Оно открывает возможность идти к познанию внутреннего содержания личности, её переживаний, её сознания, исходя из внешних данных её поведения, из дел её и поступков. Оно даёт возможность как бы просвечивать через внешние проявления человека, через его действия и поступки его сознание, тем самым вместе с тем освещая психологические особенности его поведения. Деятельность человека, — как писал К. Маркс о промышленной деятельности, — это *«раскрытая книга человеческих сущностных сил, чувственно предлежащая пред нами человеческая психология»*. [К. Маркс и Ф. Энгельс, Собр. соч., т. III, 1929, стр. 628; К. Маркс, Ф. Энгельс, Соч. Т. 42. С. 123.]

Единство сознания и поведения, однако, не тожество; речь идёт не об автоматическом совпадении внешних и внутренних проявлений человека. Действия людей по отношению к окружающему не всегда непосредственно соответствуют тем чувствам, которые они к ним питают: в то время как человек действует, в нём обычно перекрещиваются различные, порой противоречивые чувства. Внешне различные и даже противоположные поступки могут выражать применительно к различным условиям конкретной ситуации одни и те же черты характера и проистекать из одних и тех же тенденций или установок личности. Обратно: внешне однородные и как будто тожественные поступки могут совершаться по самым разнородным мотивам, выражая совершенно не однородные черты характера и установки или тенденции личности. Один и тот же поступок один человек может совершать для того, чтобы помочь кому-нибудь, а другой — чтобы перед кем-нибудь выслужиться. Одна и та же черта характера, застенчивость например, может в одном случае проявиться в смущении, растерянности, в другом — в излишней шумливости и как будто развязности поведения, которой прикрывается то же смущение. Само же это смущение и застенчивость нередко порождаются диспропорцией в одних случаях между притязаниями личности и её способностями, в других — между её способностями

и достижениями и множеством других самых разнообразных и даже противоположных причин. Поэтому ничего не поймёт в поведении человека тот, кто не сумеет за внешним поведением вскрыть свойства личности, её направленность и мотивы, из которых исходит её поведение. Бывают случайные поступки, не характерные для человека, и не всякая ситуация способна адекватно выявить внутренний облик человека (поэтому перед художниками встаёт специальная композиционная задача — найти такую, для каждого действующего лица специфическую, ситуацию, которая в состоянии выявить именно данный характер). Непосредственные данные поведения могут быть так же обманчивы, как и непосредственные данные сознания, самосознания, самонаблюдения. Они требуют истолкования, которое исходит из внешних данных поведения, как отправных точек, но не останавливается на них как на чём-то конечном и самодовлеющем. Отдельный, изолированно взятый, как бы выхваченный из контекста, акт поведения обычно допускает самое различное истолкование. Его внутреннее содержание и подлинный смысл обычно раскрывается лишь на основе более или менее обширного контекста жизни и деятельности человека — так же, как смысл фразы часто раскрывается лишь из контекста речи, а не определяется однозначно одним лишь словарным значением составляющих её слов. Таким образом, между внутренними и внешними проявлениями человека, между его сознанием и поведением всегда существует связь, в силу которой внутренняя психологическая природа акта деятельности сказывается и на внешнем его протекании. Однако это отношение между ними не зеркально; их единство — не автоматическое совпадение; оно не всегда адекватно. Если бы это отношение между внутренней психологической природой акта и его внешним протеканием вовсе не существовало, объективное психологическое познание было бы невозможно; если бы оно всегда было адекватно, зеркально, так что каждый совершённый акт не требовал бы никакого истолкования для квалификации его внутренней природы, психологическое познание было бы излишне. Но это отношение существует, и оно не однозначно, не зеркально; поэтому психологическое познание и возможно и необходимо.

В своём конкретном содержании психика человека, его сознание, образ его мыслей зависит от образа его жизни и деятельности, формируясь в процессе их развития. В силу этого основное значение для понимания психики животных приобретает изучение её развития в процессе биологической эволюции, для понимания сознания человека — его развития в историческом процессе: *психология изучает психику в закономерностях её развития*. Психология изучает при этом не одни лишь абстрактно взятые функции, а психические процессы и свойства конкретных индивидов в их реальных взаимоотношениях со средой; психология человека — психику, сознание человека как конкретной личности, включённой в определённую систему общественных отношений. Сознание человека формируется и развивается в процессе общественно-организованной деятельности (труда, обучения); оно *исторический* продукт. Психология человека не перестаёт из-за этого быть *естественной* наукой, изучающей психологическую *природу* человека, но она вместе с тем и даже тем самым (а не несмотря на это) *историческая* наука, поскольку сама природа человека — продукт истории.

Психология человека обусловлена общественными отношениями, поскольку сущность человека определена совокупностью общественных отношений. Если в отличие от организма, как только биологического индивида, термином «личность» обозначить социальный индивид, то можно будет сказать, что психология человека изучает психику как качественно специфическое свойство личности или что она изучает психику личности в единстве её внутренних и внешних проявлений. Всякое изучение сознания вне личности

может быть только идеалистическим, так же как всякое изучение личности помимо сознания может быть только механистическим. Изучая сознание в его развитии, психология изучает его в процессе становления сознательной личности.

Закономерности общественного бытия являются наиболее существенными ведущими закономерностями развития человека. Психология в своём познании психики человека должна поэтому исходить из них, но, однако, никак не сводить ни психологические закономерности к социальным, ни социальные к психологическим. Точно так же — как ни велико значение физиологического анализа «механизмов» психических процессов для познания их природы, — никак нельзя свести закономерности психических процессов к физиологическим закономерностям. Отражая бытие, существующее вне и независимо от субъекта, психика выходит за пределы внутриорганических отношений и выражается в качественно иной, отличной от физиологической, системе понятий; она имеет свои специфические закономерности. *Основная, конечная теоретическая задача психологии и заключается в раскрытии специфических психологических закономерностей.*

Психологическое познание — это познание психического, опосредованного всеми существенными конкретными связями, в которые включена жизнь человека; оно поэтому изучение не только механизмов психики, но и её конкретного содержания.

Эти последние формулы означают принципиальное преодоление чисто абстрактной психологии: они означают приближение психологии к конкретным вопросам практической жизни.

Отрасли психологии

Современная психология представляет собой уже широко разветвлённую систему дисциплин. Важнейшие из них следующие:

Общая психология; она изучает психику человека в её общих закономерностях. Эти общие закономерности психики человека раскрываются: 1) в процессе развития психики (сначала у животных, затем в историческом развитии у человека и в индивидуальном её развитии у ребёнка); 2) в её проявлениях в различных видах деятельности, в которых она не только проявляется, но и формируется; 3) в её патологических нарушениях. Поэтому общая психология строится на обобщениях всех областей психологического знания; предметом её специального изучения является психология нормального взрослого человека.

Из общей психологии человека обычно выделяется в самостоятельную дисциплину генетическая психология человека — *психология ребёнка*, ввиду её большой практической значимости для дела воспитания и обучения. Задача психологии ребёнка — изучение закономерностей психического развития ребёнка. Психология ребёнка теснейшим образом связана с общей психологией человека: нельзя правильно понять психологию ребёнка вне связи с психологией взрослого человека, поскольку ребёнок — это человек в процессе своего становления, так же как нельзя понять психологию взрослого человека вне изучения путей её становления у ребёнка.

Широко развернувшейся в настоящее время областью психологического исследования является *зоопсихология*. Зоопсихология изучает закономерности развития психики у животных в процессе биологической эволюции. Она этим служит не только познанию психики животных, но и вскрывает биологические предпосылки развития психики человека и помогает выявить её специфические особенности.

Психопатология также включается существенным членом в систему психологических дисциплин. Она изучает психику, отклоняющуюся от нормы,

служа этим медицинским целям. Предполагая знание нормальной общей психологии, психопатология вместе с тем и обогащает её: не только развитие, но и распад вскрывает закономерности нормальных развитых форм психики.

В более специальных, но реально особенно значимых формах психологические закономерности вскрываются в конкретных психических проявлениях человека в различных областях его деятельности. В связи с задачами, которые ставят перед психологией различные области деятельности и сферы общественной жизни, в психологии выделялись такие специальные дисциплины, как *психология труда*, изучающая психические компоненты трудовой деятельности, их зависимость от условий, в которых она протекает, с тем чтобы содействовать её рационализации, повышению её продуктивности; *психология искусства*, изучающая эстетическое восприятие и условия, от которых зависит эстетический эффект (при восприятии кино, театральной постановки и т. д.), с тем чтобы успешнее и планомернее его достигать; *судебная психология*, изучающая психологические вопросы, связанные с судебной практикой, как, например, достоверность свидетельских показаний и т. д., с тем чтобы предотвратить чреватые иногда тяжёлыми последствиями ошибки, которые могут возникнуть при суждении о человеческих поступках вследствие недоучёта психологических моментов. К этому же циклу психологических дисциплин можно, наконец, отнести *военную психологию*, проблематика которой приобрела в настоящее время актуальность, *медицинскую психологию* и *педагогическую психологию*.

Все эти дисциплины непосредственно связаны с многообразными вопросами, которые во всех областях человеческой деятельности ставит перед психологией жизнь, практика. Но с практикой в конечном счёте через проблемы, которые трактуют эти специальные отрасли психологии, связаны не только они, но и вся психология в целом, в частности так называемая общая психология. Притом эта связь взаимная, двусторонняя. Применение положений общей психологии, выражающих общие психологические закономерности, к конкретным специальным ситуациям хозяйственной, культурной, педагогической деятельности является не механическим их переносом или формальным приложением к новому содержанию, а введением их в новый контекст, которое должно быть вместе с тем их развитием и углублением. Действительно, общие психологические закономерности, которые способны дать реальное объяснение конкретных явлений практической жизни, сами раскрываются лишь в исследовании, с самого начала берущего их в реальных условиях конкретной деятельности. Всякая попытка строить, например, педагогическую психологию в порядке «педагогических выводов» — внешнего, механического приложения к конкретным условиям психического развития ребёнка положений абстрактной психологии, добытых вне этих условий, по существу своему порочна. Для развития психологии, способной оказать действительную помощь практике, в частности педагогике, школе, нужно не просто достроить к абстрактной общей психологии ряд прикладных дисциплин, а прежде всего строить саму общую психологию как конкретную «реальную» науку, изучающую психику человека в процессе его конкретной деятельности, психику ребёнка в процессе воспитания и обучения.

Общие положения психологии спускаются, часто при этом видоизменяясь и преобразуясь, вниз в частные конкретные практические ситуации, которые во всех областях человеческой деятельности ставят перед психологией животрепещущие вопросы, а из этих конкретных, практических ситуаций, из гущи жизни вверх в общую теорию поднимаются новые обобщённые результаты. Практика питает и проверяет теорию, а теория обобщает практику и руководит

ею. Теоретические задачи психологического познания, раскрытие обобщённых психологических закономерностей и практические задачи смыкаются друг с другом. Только так строится подлинно научная и вместе с тем жизненная психология.

Глава II. Методы психологии

Методика и методология

Наука — это прежде всего исследование. Поэтому характеристика науки не исчерпывается определением её предмета; она включает и определение её метода. Методы, т. е. пути познания, — это способы, посредством которых познаётся предмет науки. Психология, как каждая наука, употребляет не один, а целую систему частных методов, или методик. Под методом науки — в единственном числе — можно разуметь систему её методов в их единстве. Основные методы науки — не внешние по отношению к её содержанию операции, не извне привносимые формальные приёмы. Служа для раскрытия закономерностей, они сами опираются на основные закономерности предмета науки; поэтому метод психологии сознания был иной, чем метод психологии как науки о душе: недаром первую обычно называют эмпирической психологией, а вторую — рациональной, характеризуя таким образом предмет науки по тому методу, которым он познаётся; и метод поведенческой психологии отличен от метода психологии сознания, которую часто по её методу называют интроспективной психологией. Точно так же то понимание предмета психологии, которое было здесь дано, предопределяет соответствующее ему решение основных вопросов о её методе.

Осознаёт ли это исследователь или нет, его научная работа объективно в своей методике всегда реализует ту или иную методологию. Для последовательной и плодотворной реализации в психологии нашей методологии весьма существенно, чтобы она была осознана и, будучи осознанной, не превращалась в форму, извне механически накладываемую на конкретное содержание науки, чтобы она раскрывалась внутри содержания науки в закономерностях его собственного развития.

Марксистская диалектика, как теория познания и научная методология, ставит перед научным исследованием задачу понять и отобразить объективную действительность — реальный предмет в его собственном реальном развитии и реальных, опосредующих его отношениях: «сама вещь в её отношениях и в её развитии должна быть рассматриваема», — формулирует В. И. Ленин первое требование диалектики. Детализируя далее «элементы диалектики», сущность которой он определяет как учение о единстве противоположностей, Ленин в своём комментарии к «Науке логики» Г. В. Ф. Гегеля в первую очередь выделяет следующее: «1) *Объективность* рассмотрения (не примеры, не отступления, а вещь сама в себе); 2) вся совокупность многоразличных *отношений* этой вещи к другим; 3) *развитие* этой вещи (respective явления), её собственное движение, её собственная жизнь». [В. И. Ленин, Философские тетради, 1938, стр. 211.]

Методы психологии

Психология, как и каждая наука, пользуется целой системой различных частных методов, или методик. Основными методами исследования в психологии, как и в ряде других наук, являются *наблюдение* и *эксперимент*. Каждый из этих общих методов научного исследования выступает в психологии в различных и более или менее специфических формах; существуют разные виды и наблюдения и эксперимента. Наблюдение в психологии может быть *самонаблюдением* или

внешним наблюдением, обычно в отличие от самонаблюдения именуемым *объективным*. Внешнее, так называемое «объективное», наблюдение может в свою очередь подразделяться на *прямое* и *косвенное*. Точно так же существуют различные формы или виды эксперимента. Разновидностью эксперимента является так называемый *естественный эксперимент*, являющийся формой промежуточной между экспериментом и простым наблюдением.

Помимо этих основных методов, которые получают в психологии специфическое выражение в соответствии с особенностями её предмета, в психологии пользуются рядом промежуточных и вспомогательных методик.

Ввиду роли, которую в методике психологического исследования играет генетический принцип, можно, далее, говорить о *генетическом* принципе или методе психологического исследования. Генетический метод в психологии, т. е. использование изучения развития психики как средства для раскрытия общих психологических закономерностей, — не сопоставляется с наблюдением и экспериментом в одном ряду и не противопоставляется им, а необходимо на них опирается и строится на их основе, поскольку установление генетических данных в свою очередь основывается на наблюдении или эксперименте.

При использовании различных методов психологического исследования необходимо считаться с особенностями изучаемой проблемы. Так, например, при изучении ощущений вряд ли какой-либо другой метод может быть так эффективен, как экспериментальный. Но при изучении высших проявлений человеческой личности серьёзно встаёт вопрос о возможности «экспериментировать» над человеком.

Методика исследования всегда отражает ту или иную методологию. В соответствии с общими принципиальными установками нашей психологии специфические черты должна носить и её методика.

1. Психика, сознание изучается нами в единстве внутренних и внешних проявлений. Взаимосвязь психики и поведения, сознания и деятельности в её конкретных, от ступени к ступени и от момента к моменту изменяющихся формах является не только объектом, но и средством психологического исследования, опорной базой всей методики.

В силу единства сознания и деятельности различие в психологической природе акта деятельности сказывается и во внешнем его протекании. Поэтому всегда существует некоторое соотношение между внешним протеканием процесса и его внутренней природой; однако это отношение не всегда адекватно. Общая задача всех методов объективного психологического исследования заключается в том, чтобы адекватно выявить это отношение и, таким образом, по внешнему протеканию акта определить его внутреннюю психологическую природу. Однако каждый отдельный, изолированно взятый акт поведения допускает обычно различное психологическое истолкование. Внутреннее психологическое содержание действия раскрывается обычно не из изолированно взятого акта, не из отдельного фрагмента, а из системы деятельности. Лишь учитывая деятельность индивида, а не только какой-нибудь изолированный акт, и соотнося её с теми конкретными условиями, в которых она совершается, можно адекватно раскрыть то внутреннее психологическое содержание действий и поступков, которое может быть высказано и может быть утаено в высказываниях человека, но обнаруживается в его действиях.

Этот принцип объективного психологического исследования реализуется многообразными методическими средствами, зависящими от особенностей предмета исследования.

2. Поскольку решение психофизической проблемы, из которого исходит наша психология, утверждает единство, но не тожество психического и

физического, психологическое исследование, никак не растворяясь в физиологическом и не сводясь к нему, однако необходимо предполагает и часто включает физиологический анализ психологических (психофизических) процессов. Вряд ли, например, возможно научное изучение эмоциональных процессов, не включающее физиологического анализа входящих в их состав физиологических компонентов. Психологическое исследование никак не может и в этом отношении замкнуться в чисто имманентном — феноменологическом описании психических явлений, оторванном от изучения их психофизиологических механизмов.

Неправильно было бы недооценивать значение физиологических методик в психологическом исследовании. Так, в частности павловская методика условных рефлексов является мощным средством анализа чувствительности.

Однако физиологический анализ и, значит, *физиологическая* методика в *психологическом* исследовании может играть лишь вспомогательную роль и должна занимать в нём поэтому лишь подчинённое место.

Решающим вопросом при этом является, однако, не столько это разграничение и подчинение одного из них другому, сколько умение правильно их соотнести, так чтобы в конкретной практике психофизического исследования они образовали подлинное единство. Под этим углом зрения должна быть пересмотрена пронизанная дуализмом постановка исследований в традиционной психофизиологии ощущения и движения и развёрнута целая система психофизических исследований, конкретно реализующих общий принцип психофизического единства.

3. Поскольку материальные основы психики не сводятся к её органическим основам, поскольку образ мыслей людей определяется образом их жизни, их сознание — общественной практикой, методика психологического исследования, идущего к психологическому познанию человека, отправляясь от его деятельности и её продуктов, должна опираться на социально-исторический анализ деятельности человека. Лишь правильно определив подлинное общественное содержание и значение тех или иных поступков человека и объективных результатов его деятельности, можно прийти к правильному их психологическому истолкованию. Психическое не должно при этом социологизироваться, т. е. сводиться к социальному; психологическое исследование должно поэтому сохранять свою специфичность и самостоятельность, не растворяясь, а лишь — где это требуется — опираясь на предварительный социологический анализ человеческой деятельности и её продуктов в общественно-исторических закономерностях их развития.

4. Целью психологического исследования должно быть раскрытие специфических психологических закономерностей. В этих целях необходимо не оперирование одними лишь статистическими средними, а анализ конкретных индивидуальных случаев, потому что действительность конкретна и лишь её конкретным анализом можно раскрыть реальные зависимости. *Принцип индивидуализации* исследования должен быть существеннейшим принципом нашей методики. Однако задача теоретического психологического исследования заключается не в жизнеописании отдельного индивида в его единичности, а в том, чтобы от единичного перейти к всеобщему, от случайного к необходимому, от явлений к существенному в них. Для теоретического психологического исследования изучение индивидуальных случаев является поэтому не особой областью или объектом, но средством познания. Через изучение индивидуальных случаев в их вариативности психологическое исследование должно идти к истинной своей цели — к установлению всё более общих и существенных закономерностей. Установка на *индивидуализацию* исследования и на раскрытие

реальных *закономерностей* должна быть поставлена в нашей психологии во главу угла — в принципиальной противоположности всем концепциям, для которых суть заключается в том, чтобы устанавливать стандарты, оперируя статистическими средними.

5. Психологические закономерности раскрываются в процессе развития. Изучение развития психики является не только специальной областью, но и специфическим методом психологического исследования. *Генетический принцип* является существенным принципом нашей методики. При этом суть дела заключается не в том, чтобы проводить статические срезы на различных этапах развития и фиксировать различные уровни, а в том, чтобы сделать именно *переход* с одного уровня на другой предметом исследования и вскрыть таким образом динамику процессов и их движущие силы. В частности при изучении психического развития в онтогенезе задача заключается не в том, чтобы зафиксировать посредством как бы моментальных снимков различные, по существу абстрактные, уровни умственного развития и отнести к ним различных детей, как бы разнеся их по различным этажам и полкам, а в том, чтобы в ходе самого исследования продвинуть детей с одного «уровня» на следующий, высший, и проследить в реальном процессе развития его существенные закономерности.

6. Поскольку продвижение детей с одного уровня или ступени психического развития на другой совершается в процессе обучения, генетический принцип в выше раскрытом его понимании требует в качестве существенного своего развития и дополнения применительно к психологии ребёнка, помимо индивидуализации, ещё «педагогизации» психологического исследования. Надо *изучать* ребёнка, *обучая* его. Но принцип педагогизации психологического изучения ребёнка означает не отказ от экспериментального исследования в пользу педагогической практики, а включение принципов педагогической работы в сам эксперимент.

То положение, что надо *изучать* детей, *обучая* их, является частным случаем более общего положения, согласно которому мы познаём явления действительности, *воздействуя* на них (в частности самое глубокое и конкретное познание людей достигается в процессе их переделки). Это одно из основных положений нашей общей методологии и теории познания. Оно может и должно получить многообразное конкретное осуществление в методике психологического исследования. Так при изучении патологических явлений психики у больного индивида терапевтическое воздействие даёт возможность не только выправить, но и глубже познать их.

Таким образом, в самой методике, в «практике» исследования закладывается единство, связь между теорией и практикой, между научным познанием психических явлений и реальным практическим воздействием на них.

7. В рамках нашей общей концепции новый смысл и характер может приобрести использование в методике психологического исследования продуктов деятельности, поскольку в них материализуется сознательная деятельность человека (изучение продуктов умственной деятельности и творчества в исследовании мышления, воображения). Психологическое исследование никак не должно при этом основываться на механической регистрации голой результативности деятельности и пытаться устанавливать в ней и навсегда фиксировать стандартные показатели психического состояния.

Один и тот же внешний результат может иметь самое различное психологическое содержание в зависимости от того, в какой конкретной ситуации он имел место. Поэтому раскрытие психологического содержания результатов каждого объективного исследования, исходящего из внешних данных, его

расшифровка и правильная интерпретация требует обязательного учёта, а значит, и изучения конкретной *личности* в конкретной *ситуации*. Это положение должно стать одним из основных в методике нашего психологического исследования, особенно при изучении высших, наиболее сложных проявлений личности, — в противоположность обезличению, по большей части господствующему в методике зарубежной психологической науки.

Поскольку при этом личность и ситуация в их конкретной реальности выходят за пределы только психологических явлений, психологическое исследование, не утрачивая своего характера и специфичности своего объекта, требует тщательного учёта целого ряда моментов, выходящих за пределы чисто психологического.

Наблюдение

Наблюдение в психологии выступает в двух основных формах — как самонаблюдение, или интроспекция, и как внешнее, или так называемое объективное, наблюдение.

Традиционная, интроспективная психология считала самонаблюдение, или интроспекцию, единственным или во всяком случае основным методом психологии. Это было реализацией в методах исследования той общей позиции, согласно которой психика превращалась в замкнутый в себе внутренний мир.

Объективная, поведенческая психология вовсе отвергла самонаблюдение и признала единственным методом психологии «объективное» наблюдение внешнего «поведения». Это была лишь изнанка той же дуалистической, картезианской позиции, которая метафизически рассекла мир на две друг для друга внешние сферы — духовную и материальную.

Мы исходим из единства внешнего и внутреннего. Поэтому для нас по-новому решается вопрос как о самонаблюдении, так и о наблюдении. На основе единства психического и физического, внутреннего и внешнего, к которому приходит наше решение психофизической проблемы, раскрывается единство самонаблюдения и внешнего, так называемого «объективного», наблюдения. Речь для нас идёт не о совместном применении наблюдения и самонаблюдения как двух разнородных, внешне друг друга дополняющих методов, а об их единстве и взаимопереходе друг в друга.

Самонаблюдение

Самонаблюдение, или интроспекция, т. е. наблюдение за собственными внутренними психическими процессами, неотрывно от наблюдения за их внешними проявлениями. Познание собственной психики самонаблюдением, или интроспекцией, всегда осуществляется в той или иной мере опосредованно через наблюдение внешней деятельности. Таким образом, совершенно отпадает возможность превращать самонаблюдение — как того хочет радикальный идеализм — в самодовлеющий, в единственный или основной метод психологического познания. Вместе с тем, так как реальный процесс самонаблюдения в действительности всегда является лишь одной стороной наблюдения также и внешнего, а не только внутреннего, интроспективного, так что показания самонаблюдения могут быть проверены данными внешнего наблюдения, — отпадают и все основания для того, чтобы пытаться, как хотела поведенческая психология, вовсе отрицать самонаблюдение.

В ряде случаев, например при изучении ощущений, восприятия, мышления, так называемое *самонаблюдение* (посредством которого мы раскрываем содержание наших психических процессов) и так называемое *объективное наблюдение* (посредством которого мы познаём явления объективной действительности, в них отражающиеся) представляют собственно

два различных направления в анализе или *истолковании одних и тех же исходных данных*. В одном случае мы от показаний нашего сознания, отражающих объективную действительность, идём к раскрытию тех психических процессов, которые привели к такому, а не к иному её отражению; в другом — от этих показаний сознания, отражающих объективную действительность, мы переходим к раскрытию свойств этой действительности.

В единстве внешнего и внутреннего, объективного и субъективного основным, определяющим для нас является объективное. Поэтому исходя из нашего понимания сознания, мы не сможем признать самонаблюдение ни единственным, ни основным методом психологии. Основными методами психологического изучения являются методы объективного исследования.

Признание самонаблюдения основным методом психологии заложено в том понимании психологии, которое установилось со времени Р. Декарта и Дж. Локка. Имея длинную историю и множество приверженцев, признающих его единственным специфически психологическим методом, самонаблюдение имело и много жестоких противников.

Возражения, которые выдвигались против самонаблюдения, были двоякого порядка: одни утверждали невозможность самонаблюдения; другие отмечали трудности, с которыми оно сопряжено, и его ненадёжность.

Первую точку зрения особенно резко сформулировал родоначальник философского позитивизма *Огюст Конт*. Он говорил, что попытка превратить самонаблюдение в метод психологического познания — это «попытка глаза увидеть самого себя» или глупая попытка человека выглянуть в окно, чтобы посмотреть, как сам он проходит мимо по улице. Человек либо действительно что-либо переживает, либо он наблюдает; в первом случае некому наблюдать, поскольку субъект поглощён переживанием; во втором случае нечего наблюдать, поскольку субъект, установившись на наблюдение, ничего не переживает. Самонаблюдение невозможно, потому что невозможно самораздвоение субъекта на субъект и объект познания.

Как все аргументы, которые доказывают слишком много, и этот довод ничего не доказывает. Он признаёт несуществующее абсолютное метафизическое единство субъекта и пытается отрицать бесспорный факт самонаблюдения, которое, как всякое действительное явление, возникает при известных условиях, развивается и при определённых условиях исчезает. Мы можем констатировать невозможность интроспекции при некоторых специальных условиях (например при сильных аффектах) или слабое развитие его у маленьких детей, но не отрицать вовсе его возможность. Отрицать существование самонаблюдения — значит, доводя мысль до конца, отрицать осознанность переживания и в конечном счёте отрицать сознание. Подлежать сомнению может не существование самонаблюдения, а значение его как метода научного познания.

Мыслители, которые, отмечали трудность и ненадёжность самонаблюдения, выдвигали главным образом два соображения: 1) самонаблюдение не столько интроспекция, сколько ретроспекция, не столько непосредственное восприятие, сколько восстановление ранее воспринятого, потому что невозможно одновременное сосуществование процесса наблюдаемого с процессом его наблюдения; 2) в самонаблюдении объект наблюдения независим от самого наблюдения: наблюдая явление сознания, мы его изменяем, и не исключена поэтому возможность того, что при этом мы делаем мнимое открытие того, что мы сами внесли туда.

Эти трудности реальны, но не непреодолимы. Вопрос о возможности их преодоления при самонаблюдении требует уяснения природы самого самонаблюдения, или интроспекции.

Задача интроспекции в понимании интроспективной психологии заключается в том, чтобы посредством специального анализа вычленить из всех связей предметного внешнего мира явления сознания как непосредственные переживания. Очень распространённая в современной психологии точка зрения, согласно которой так понятая интроспекция принимается как один из методов психологии, с тем что к ней присоединяется объективное наблюдение, простое или экспериментальное, которое должно её дополнить и проверить, — никуда не годный компромисс. Если бы интроспекция относилась к миру внутреннему вне связи его с внешним миром, а объективное наблюдение — к данным внешнего мира, если бы у них, таким образом, были разнородные и внутренне не связанные объекты, данные объективного наблюдения не могли бы служить для проверки показаний самонаблюдения. Внешнее объединение двух принципиально разнородных методов так же неудовлетворительно разрешает проблему метода, как неудовлетворительно разрешает проблему предмета психологии механическое объединение субъективно-идеалистического понимания сознания с механистическим «объективным» пониманием поведения.

Но отрицание самонаблюдения в понимании идеалистической психологии не означает, что данные самонаблюдения вовсе не могут быть использованы в психологии и что само понимание самонаблюдения не может быть перестроено на основе не тожества, а подлинного единства субъективного и объективного.

Очевидно, что некоторые данные сознания фактически всегда используются в физических науках в каждом исследовании внешнего мира. Показания чувств о звуке, цвете, теплоте или тяжести предметов служат отправным пунктом для исследования физических свойств вещей. Эти же данные могут послужить и исходной точкой для заключений о психическом процессе восприятия. Никто не оспаривает использования этих данных в физических и социальных науках. Без этого отправного пункта чувственного опыта никакое знание и никакая наука не были бы возможны. Равным образом должно быть возможно и использование показаний сознания о переживаниях субъекта, в которых отражаются свойства внешнего мира (т. е. не только тогда, когда он говорит «этот предмет теплее того», но и тогда, когда он утверждает, что ему сейчас теплее, чем было раньше). Но в таком случае спрашивается далее: почему показания сознания могут быть использованы в отношении восприятия человека и не могут быть использованы для познания его представлений, мыслей или чувств?

Сторонники так называемого метода словесного отчёта склонны признать правомерность использования показаний сознания в первом случае и неправомерность их использования во втором. Они исходят при этом из следующего: показания первого типа, поскольку они относятся к предметам внешнего мира, допускают объективную проверку; вторые, относясь к переживаниям субъекта, такой проверки не допускают. Однако этот довод падает, поскольку психические процессы не протекают в замкнутом внутреннем мире, к которому принципиально закрыт был бы доступ извне; те же самые психические процессы могут стать доступными и для объективного исследования, исходящего из данных поведения. В связи с данными объективного исследования данные самонаблюдения могут быть использованы в научном изучении психики как источник первичной информации, требующий проверки объективными показателями и допускающий её. Лишь искусственный, неправомерный отрыв данных «внутреннего опыта» от опыта внешнего, от объективных данных, превращает показания самонаблюдения в нечто недоступное объективному контролю и делает самонаблюдение вовсе неприемлемым в науке.

В действительности самонаблюдение имеет всё же для психологического познания определённое значение, ввиду того что между сознанием человека и его

деятельностью есть единство, но нет тожества, и внутри единства между ними обычно имеются значительные расхождения и противоречия. Однако сохранить интроспекцию как метод в психологии можно, только изменив понимание самой сущности его. Основа для такого преобразования метода самонаблюдения заложена в данном выше понимании сознания.

В показаниях самонаблюдения, которые представляются субъекту непосредственными данными сознания, всегда имеются опосредования, которые в них лишь не раскрыты. Каждое моё утверждение о моём собственном переживании заключает в себе соотнесение его с объективным миром. Эта предметная отнесённость факта сознания вычленяет его из туманности «чистого» переживания и определяет его как психологический факт. Объективная проверка непосредственных данных самонаблюдения совершается через посредство этого отношения к внешнему предметному миру, которое определяет внутреннюю природу явления сознания. В силу этого не только другие, но и я сам, для того чтобы проверить показания моего самонаблюдения, должен обратиться к их реализации в объективном акте. Объективное наблюдение поэтому не добавляет извне к самонаблюдению совершенно разнородные данные. Психология не строится двумя совершенно разнородными методами. Данные внутреннего и внешнего наблюдения взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Подлинное осознание собственного переживания совершается посредством акта, направленного непосредственно не на него, а на ту или иную задачу, которая осуществляется исходящим от него действием. Разрешая её, субъект в соответствующем действии — внешнем или внутреннем — раскрывает себя. *В ходе психологического исследования*, желая из показаний испытуемого извлечь данные для решения той или иной психологической проблемы, *экспериментатору надо поэтому направлять своими вопросами испытуемого не на то, чтобы он сообщал, каким ему представляется то, что он делает и переживает, а на то, чтобы он по заданию экспериментатора совершал соответствующее действие и таким образом обнаруживал сплошь и рядом им самим не осознанные закономерности, согласно которым в действительности, объективно протекают соответствующие процессы*.

Короче говоря, если под интроспекцией, или самонаблюдением, разуметь такое погружение во внутреннее, которое вовсе изолировало бы и оторвало внутреннее, психическое от внешнего, объективного, материального, то самонаблюдение, или интроспекция, в этом смысле не может дать никакого психологического познания. Она уничтожит саму себя и свой объект. Если же под самонаблюдением разуметь наблюдение самого себя, собственной психики, то оно само включает единство и взаимосвязь внутреннего и внешнего наблюдения, внутренних и внешних данных. Самонаблюдение может быть лишь фазой, моментом, стороной исследования, которое при попытке проверить его данные само неизбежно переходит в объективное наблюдение. Наблюдение, исследование и в психологии должно вестись в основном объективными методами.

Объективное наблюдение

Новый специфический характер приобретает в нашей психологии и внешнее, так называемое объективное, наблюдение. И оно должно исходить из единства внутреннего и внешнего, субъективного и объективного. Наблюдая внешнее протекание действий человека, мы изучаем не внешнее поведение само по себе, как если бы оно было дано в отрыве от внутреннего психического содержания деятельности, а именно это внутреннее психическое содержание, которое должно раскрыть наблюдение. Таким образом, во внешнем, так называемом «объективном», наблюдении внешняя сторона деятельности является

лишь исходным материалом наблюдения, а подлинным его предметом служит её внутреннее психическое содержание. В этом основная принципиальная установка наблюдения в нашей психологии в отличие от поведенческой психологии, которая делала именно внешнюю сторону единственным предметом психологического наблюдения.

Так называемое «объективное», т. е. внешнее, наблюдение — самый простой и наиболее распространённый из всех объективных методов исследования. Он широко применяется в психологии, так же как и в других науках.

Научное наблюдение непосредственно соприкасается с обыкновенным житейским наблюдением и восприятием. Необходимо поэтому прежде всего установить основные общие условия, которым вообще должно удовлетворять наблюдение, для того чтобы подняться над уровнем случайных житейских наблюдений и стать научным методом.

Первое основное требование — это наличие чёткой целевой установки. Ясно осознанная цель должна руководить наблюдателем, давая ему правильную установку на предмет наблюдения. В соответствии с целью должен быть определён план наблюдения, зафиксированный в схеме. Плановость и систематичность наблюдения составляют самую существенную черту его как научного метода. Они должны исключить элемент случайности, свойственный житейскому наблюдению, и создать хотя бы минимальное единообразие условий наблюдения. При отсутствии единообразного плана наблюдения производятся каждый раз из колеблющихся, изменяющихся установок, изменения которых невозможно учесть. Поэтому остаётся неизвестным, за счёт чего должны быть отнесены установленные изменения в наблюдениях — за счёт ли не поддающихся учёту изменений в условиях, при которых проводилось наблюдение, или за счёт самых наблюдаемых явлений. Объективность наблюдения зависит прежде всего от его плановости и систематичности.

Если наблюдение должно исходить из чётко осознанной цели, определяющей правильную установку на соответствующий предмет наблюдения, то оно должно приобрести избирательный характер. Это требование избирательности находится как будто в противоречии с другим требованием, обычно предъявляемым к объективному наблюдению, — с требованием полноты или даже фотографичности наблюдения. Однако это противоречие кажущееся: лишь при выполнении первого условия и на его основе возможным оказывается выполнить и второе. Наблюдать всё вообще в силу безграничного многообразия существующего совершенно невозможно. Всякое наблюдение поэтому неизбежно носит избирательный, или выборочный, частичный характер. Отбор материала осуществляется не стихийно и потому случайно, а сознательно, значит, планово. Лишь при этом условии оказывается возможной относительная полнота наблюдения внутри созданных таким образом рамок.

Требование фотографичности, которое технически стали осуществлять в психологии путём использования не только фотографии, но и кинематографа, должно означать не только, а иногда не столько требование полноты, сколько требование объективности наблюдения, т. е. фиксации фактического материала независимо от объективного его истолкования. При этом надо учесть, что следует различать факты и их более или менее субъективное истолкование, но нельзя описание фактов и их истолкование друг от друга оторвать. Наблюдение становится методом научного познания лишь постольку, поскольку оно не ограничивается простой регистрацией фактов, а переходит к формулировке гипотез, с тем чтобы проверить их на новых наблюдениях и, отмечая исключения, уточнить первоначальные гипотезы или заменить их новыми. Такой организацией

наблюдения объясняется тот факт, что некоторые науки без эксперимента смогли достичь большого совершенства и так полно выявить свои законы, как, например, социальные науки в исследованиях К. Маркса и как астрономия. Действительно, научно плодотворным объективное наблюдение становится постольку, поскольку оно связано с установлением и проверкой гипотез. Таким образом, фактический материал и его истолкование, не смешиваясь, объединяются теснейшим образом. Отделение субъективного истолкования от объективного и выключение субъективного производится в самом процессе наблюдения, соединённого с постановкой и проверкой гипотез.

При этом весь процесс познания движим внутренними противоречиями, единством и борьбой между различными его сторонами — между регистрацией фактов и их теоретическим истолкованием.

Исследование всегда исходит из какого-то понимания и является истолкованием изучаемого. Исходя из определённого понимания, оно, однако, обычно рано или поздно вскрывает факты, разрушающие или видоизменяющие старое, исходное понимание, которое привело к их раскрытию, и ведут к новому; а новое понимание ориентирует исследование на новые факты, и т. д.

Лишь учтя эти общие методические соображения, относящиеся к методу наблюдения вообще, можно разрешить основную принципиальную трудность, с которой связано объективное наблюдение специально в психологии. Как можно посредством объективного, *внешнего* наблюдения изучать психические, *внутренние* процессы? Что собственно является предметом объективного *психологического* наблюдения?

Сторонники объективной поведенческой психологии отвечают: только внешние реакции, различные движения, жесты и ничего больше, потому что только они — объективные факты. Но наблюдение, которое ограничилось бы внешними реакциями, могло бы быть *объективным*, но оно не было бы *психологическим*. Описание поведения, которое может представлять какой-либо интерес в психологическом плане, всегда должно содержать в себе психологическое истолкование. Недаром даже сугубо объективные описания такого крайнего представителя бихевиоризма, как Дж. Б. Уотсон, испещрены выражениями, заключающими психологическое содержание, как-то: «ребёнок *стремился* достать игрушку», или «он *избегал* прикосновения» и пр.

В действительности объективное наблюдение в психологии направлено не на реакции, не на внешние действия сами по себе, а на их психологическое содержание. При этом приходится считаться с тем, что внешний акт непосредственно не тожествен с внутренней операцией и потому неоднозначно её определяет. Поэтому точка зрения тех психологов, которые считают, что психологическое содержание интуитивно, т. е. непосредственно, дано во внешнем объективном наблюдении чисто описательного типа, в конечном счёте так же несостоятельна, как и точка зрения тех, которые считают психологическое содержание вообще недоступным для объективного наблюдения.

Психологическое истолкование внешних данных (движений и пр.) само непосредственно не дано; оно должно быть найдено на основе гипотез, которые не могут и не должны быть устранены в процессе объективного психологического наблюдения, но которые могут и должны быть в нём проверены. Судьба этих психологических истолкований решается в зависимости от того, приводит ли данное психологическое истолкование к раскрытию закономерных связей психических явлений, т. е. переходит ли описание в объяснение.

Описание явлений на основе наблюдения правильно, если заключённое в нём психологическое понимание внутренней психологической стороны внешнего акта даёт закономерное объяснение его внешнего протекания в различных условиях.

Основное преимущество метода объективного наблюдения заключается в том, что он даёт возможность изучать психические процессы в естественных условиях; в частности ребёнка можно наблюдать в условиях обучения в школе. Однако при изучении явлений, в которых отношение между внешней стороной поведения и его внутренним психологическим содержанием более или менее сложно, объективное наблюдение, сохраняя своё значение, по большей части должно дополняться другими методами исследования. При этом всегда существенно сохранять в поле зрения конкретного испытуемого, живого ребёнка, подлежащего изучению.

Широко пользуется объективным наблюдением в частности психология ребёнка. Значительное количество записей, дневников зафиксировало обширный материал по психологии раннего детства.

Дневники велись частично и неспециалистами. Таковы главным образом дневники матерей (см. дневники А. Павловой, В. А. Шиловой, Э. Станчинской). [А. Павлова, Дневник матери. М., 1924; В. А. Шилова, Мой дневник: Записи о развитии ребёнка от рождения до 3,5 лет: В 2 ч. Орёл, 1923; Э. Станчинская, Дневник матери. М., 1924.] Как на классический образец применения объективного наблюдения к психологическим проблемам можно в качестве примера указать на изучение выразительных движений в известном труде Ч. Дарвина о «Происхождении эмоций». [Ч. Дарвин, О выражении ощущений у человека и животных // Собр. соч.: В 3 т. М.-Л.., 1927. Т. 2. Кн. 2.]

Экспериментальный метод

Основные особенности эксперимента, обусловливающие его силу, заключаются в следующем. 1) В эксперименте исследователь *сам вызывает изучаемое им явление*, вместо того чтобы ждать, как при объективном наблюдении, пока случайный поток явлений доставит ему возможность его наблюдать. 2) Имея возможность вызывать изучаемое явление, экспериментатор может *варьировать*, изменять условия, при которых протекает явление, вместо того чтобы, как при простом наблюдении, брать их такими, какими ему их доставляет случай. 3) Изолируя отдельные условия и изменяя одно из них при сохранении неизменными остальных, эксперимент тем самым выявляет значение отдельных условий и устанавливает закономерные связи, определяющие изучаемый им процесс. Эксперимент, таким образом, очень мощное методическое средство для выявления закономерностей. 4) Выявляя закономерные связи между явлениями, эксперимент часто может варьировать не только сами условия в смысле их наличия или отсутствия, но и их количественные соотношения. В результате эксперимент устанавливает допускающие математическую формулировку количественные закономерности. В основном именно благодаря эксперименту естествознание пришло к открытию законов природы.

Основная задача *психологического* эксперимента заключается в том, чтобы сделать доступными для объективного *внешнего* наблюдения существенные особенности *внутреннего* психического процесса. Для этого нужно, варьируя условия протекания внешней деятельности, найти ситуацию, при которой внешнее протекание акта адекватно отражало бы его внутреннее психическое содержание. Задача экспериментального варьирования условий при психологическом эксперименте заключается прежде всего в том, чтобы вскрыть правильность одной единственной психологической интерпретации действия или поступка, исключив возможность всех остальных.

Первоначальный вундтовский эксперимент был экспериментом психофизиологическим. Он заключался по существу в регистрации физиологических реакций, сопутствующих психическим процессам, которая сопровождалась самонаблюдением.

Вундтовский эксперимент был целиком построен на дуалистической теории внешнего параллелизма психического и физиологического. Эти методические принципы легли в основу экспериментальной методики и определили первые шаги экспериментальной психологии.

Но экспериментальная методика стала скоро прокладывать себе и несколько иные пути. Существенный этап составили в этом отношении исследования *Г. Эббингауза* о памяти (см. главу о памяти). Вместо того чтобы изучать исключительно соотношение между физическими раздражителями, физиологическими процессами и сопутствующими им явлениями сознания, Эббингауз направил эксперимент на изучение протекания самого психического процесса в определённых объективных условиях.

Возникший в пограничной области психофизики и психофизиологии эксперимент в психологии в дальнейшем стал продвигаться от элементарных процессов ощущения к высшим психическим процессам; с этим продвижением в иные области связано было и изменение самого характера эксперимента. От изучения соотношения отдельного физического раздражителя или физиологического раздражителя и соответствующего ему психического процесса он перешёл к изучению закономерностей протекания самых психических процессов в определённых объективных условиях. Из внешней *причины* физические факты стали *условиями* психического процесса. Эксперимент перешёл

на изучение его внутренних закономерностей.

С тех пор и главным образом за последние годы эксперимент получил очень многообразные формы и широкое применение в самых различных областях психологии — в психологии животных, в общей психологии и в психологии ребёнка. При этом некоторые из новейших экспериментов отличаются большой строгостью методики; по простоте, изяществу и точности результатов они иногда не уступают лучшим образцам, созданным такими зрелыми экспериментальными науками, как, например, физика.

Ряд глав современной психологии может уже опереться на такие экспериментальные данные. Особенно богата ими современная психология восприятия.

Против лабораторного эксперимента выдвигались три соображения. Указывалось: 1) на искусственность эксперимента, 2) на аналитичность и абстрактность эксперимента и 3) на осложняющую роль воздействия экспериментатора.

Искусственность эксперимента или его отдалённость от жизни обусловлена не тем, что в эксперименте выключаются некоторые осложняющие условия, встречающиеся в жизненных ситуациях. Искусственным эксперимент становится, лишь поскольку в нём выпадают существенные для изучаемого явления условия. Так, эксперименты Г. Эббингауза о памяти над бессмысленным материалом являются искусственными, поскольку они не учитывают смысловых связей, между тем как в большинстве случаев эти связи играют существенную роль в работе памяти. Если бы теория памяти Эббингауза по существу была правильной, т. е. если бы лишь механические повторения, чисто ассоциативные связи определяли воспроизведение, эксперименты Эббингауза не были бы искусственными. Сущность эксперимента в отличие от простого наблюдения определяется не искусственностью условий, в которых он производится, а наличием воздействия экспериментатора на подлежащий изучению процесс. Поэтому искусственность традиционного лабораторного эксперимента нужно преодолевать прежде всего внутри экспериментального метода.

Известная аналитичность и абстрактность была в значительной мере свойственна лабораторному эксперименту. Эксперимент обычно берёт изучаемый им процесс изолированно, внутри одной определённой системы условий. Раскрытие взаимосвязи различных функций и изменения в процессе развития законов протекания психических процессов требуют дополнительных методических средств. Их доставляет главным образом генетический и патологический методы. Далее, эксперимент в психологии проводится обычно в условиях, далёких от тех, в которых протекает практическая деятельность человека. Так как закономерности, которые вскрывал эксперимент, были очень общего, абстрактного характера, то они не давали возможности непосредственных выводов для организации человеческой деятельности в производственном труде или педагогическом процессе. Попытка приложения этих абстрактных закономерностей к практике превращалась часто в механическое перенесение результатов, полученных в одних условиях, на другие, часто совершенно разнородные. Эта абстрактность психологического эксперимента заставила искать новых методических приёмов для решения практических задач.

Очень сложным и существенным является вопрос о влиянии воздействия экспериментатора на испытуемого. Для преодоления возникающих в связи с этим трудностей иногда стремятся устранить непосредственное воздействие экспериментатора и построить эксперимент так, чтобы сама ситуация, а не непосредственное вмешательство экспериментатора (инструкция и т. п.) вызывала

у испытуемого подлежащие исследованию акты. Однако, поскольку эксперимент по самому существу своему всегда включает непосредственное либо опосредованное воздействие экспериментатора, то вопрос заключается не столько в том, чтобы устранить это воздействие, сколько в том, чтобы правильно учесть и организовать его.

При оценке и истолковании результатов эксперимента необходимо специально выявить и учесть отношение испытуемого к экспериментальному заданию и к экспериментатору. Это необходимо, потому что поведение испытуемого в эксперименте — это не автоматическая реакция, а конкретное проявление личности, которая устанавливает своё отношение к окружающему. Это отношение сказывается на её поведении и в экспериментальной ситуации.

Пользуясь экспериментом в психологии, никогда нельзя забывать того, что всякое вмешательство экспериментатора, в целях изучения психических явлений, вместе с тем неизбежно оказывается и средством полезного или вредного воздействия на изучаемую личность. Особое значение это положение приобретает при изучении психологии ребёнка. Оно накладывает ограничение на использование эксперимента, с которым нельзя не считаться. Необходимо также иметь в виду, что данные, полученные в экспериментальной ситуации, могут быть правильно истолкованы, только взятые в соотношении с условиями, в которых они получены. Поэтому, чтобы правильно интерпретировать результаты психологического эксперимента, необходимо сопоставить условия эксперимента с предэкспериментальной ситуацией и с условиями всего пути развития данного человека и интерпретировать непосредственные данные эксперимента применительно к ним.

Учитывая всё это, необходимо: 1) преобразовать эксперимент изнутри, чтобы преодолеть искусственность традиционного эксперимента; 2) дополнить эксперимент другими методическими средствами. Для разрешения тех же задач: 3) вводятся методические варианты, являющиеся промежуточными формами между экспериментом и наблюдением, и другие вспомогательные методы.

Своеобразным вариантом эксперимента, представляющим как бы промежуточную форму между наблюдением и экспериментом, является метод так называемого *естественного эксперимента*, предложенный *А. Ф. Лазурским*.

Его основная тенденция сочетать э*кспериментальность* исследования с *естественностью* условий — весьма ценна и значима. Конкретно эта тенденция у Лазурского в его методике естественного эксперимента реализуется следующим образом: при методе естественного эксперимента экспериментальному воздействию подвергаются условия, в которых протекает изучаемая деятельность, сама же деятельность испытуемого наблюдается в её естественном протекании.

Так, например, предварительным анализом выявляется значимость различных предметов школьного обучения, их влияние на проявление тех или иных психических процессов ребёнка, которые затем изучаются в естественных условиях школьной работы по данному предмету. Или предварительно устанавливается, в какой игре особенно ярко проявляется та или иная черта характера; затем в целях изучения проявлений этой черты у различных детей они вовлекаются в данную игру. В процессе этой игры исследователь наблюдает их деятельность, протекающую в естественных условиях. Вместо того чтобы переводить изучаемые явления в лабораторные условия, стараются учесть влияние и подобрать естественные условия, соответствующие целям исследования. В этих соответственно подобранных условиях подлежащие изучению процессы наблюдаются в их естественном протекании, без всякого вмешательства со стороны экспериментатора.

Мы вводим в наши исследования по психологии ребёнка *другой вариант*

естественного эксперимента. А. Ф. Лазурский избегал непосредственного воздействия на ребёнка в интересах «естественности». Но в действительности ребёнок развивается в условиях воспитания и обучения, т. е. определённым образом организованного воздействия на него. Соблюдение естественных условий развития поэтому никак не требует устранения всякого воздействия вообще. Воздействие, построенное по типу педагогического процесса, вполне естественно. Мы и вводим его в эксперимент, реализуя таким образом *новый вариант «естественного» эксперимента*, который должен, по нашему мнению, занять центральное место в методике психолого-педагогического исследования ребёнка.

Мы изучаем ребёнка, обучая его. Мы не отказываемся для этого от экспериментирования в пользу наблюдения за педагогическим процессом, а вводим элементы педагогического воздействия в сам эксперимент, строя изучение по типу экспериментального урока. Обучая ребёнка, мы стремимся не зафиксировать стадию или уровень, на котором находится ребёнок, а помочь ему продвинуться с этой стадии на следующую высшую стадию. В этом продвижении мы изучаем закономерности развития детской психики. [См. сб. «Учёные записки кафедры психологии Гос. пед. ин-та им. Герцена» Т. 18, 34 и 35.]

Другие методы психологического исследования

а) В системе методов психологического исследования существенное место занимает изучение продуктов деятельности или, точнее, *изучение* психических особенностей деятельности на основании *продуктов* этой *деятельности*. Этот метод обращается от прямого изучения протекания самой деятельности к изучению её продуктов, для того чтобы по ним косвенно судить о психологических особенностях деятельности и, далее, действующего субъекта; потому этот метод иногда называют методом косвенного наблюдения (Рибо).

Этим методом широко пользуются в исторической психологии для изучения психологии человека в давнопрошедшие исторические времена, недоступные уже для непосредственного наблюдения или экспериментирования.

При этом речь должна идти не о том, чтобы вывести — в духе идеализма — закономерности развития культуры из психологических закономерностей, а о том, чтобы понять закономерности психологического развития человека, опираясь на закономерности его общественно-исторического развития. Этим наше понимание этого метода принципиально коренным образом отличается от того его по существу идеалистического применения, которое он получил, например, в десятитомной «Психологии народов» Вундта, рассматривавшего идеологические образования как проекцию человеческой психологии. Всякая попытка психологизировать общественные, идеологические образования, сводя их к психологическим закономерностям, в корне несостоятельна. Психологический анализ, исходящий из объективно материализованных продуктов человеческой деятельности, должен не подменять социально-исторический метод их изучения, а опираться на него.

Широко и очень плодотворно пользуются в детской психологии продуктами детского творчества для психологического изучения ребёнка. Так, например, изучение детских рисунков пролило значительный свет на особенности детского восприятия.

б) Существенным звеном в методике психологического исследования является *беседа*, планово организованная исследователем в соответствии с задачами исследования. Беседа является вспомогательным средством для дополнительного освещения внутреннего протекания тех процессов, которые прочие объективные методы, исходящие из внешней деятельности, изучают в их

объективном внешнем обнаружении. Беседа при этом не должна превращаться в попытку переложить решение проблем исследования с исследователя на исследуемого: она ни в коем случае не может сводиться к простой регистрации непосредственных данных самонаблюдения. Высказывания изучаемого лица должны соотноситься с объективными данными, со всей ситуацией, в которой происходит беседа, и подвергаться опосредованному истолкованию.

Вопросы, задаваемые в беседе, могут (при изучении мышления, например) представлять собой как бы задания, направленные на выявление качественного своеобразия изучаемых процессов. Но при этом задания эти должны быть максимально естественны и нестандартны. В беседе каждый последующий вопрос экспериментатора должен явиться новым средством, служащим для опосредованного определения тех особенностей внутренней операции, которые оказались не однозначно определёнными ответами на предыдущие. В силу этого их нужно варьировать от случая к случаю. Каждый последующий вопрос должен ставиться с учётом той изменённой ситуации, которая создалась в результате ответа испытуемого на предшествующий вопрос. Будучи плановой, беседа не должна носить шаблонно-стандартного характера; она всегда должна быть максимально индивидуализированной. Соблюдение этих условий представляет, конечно, известные трудности; оно требует большого мастерства со стороны исследователя, но лишь при этих условиях беседа окажется плодотворной.

Такая беседа должна либо предшествовать, либо следовать за объективным изучением (посредством объективного наблюдения, эксперимента). Она может, наконец, и предшествовать и следовать за ним. Но она должна во всяком случае сочетаться с другими объективными методами, а не превращаться в самодовлеющий метод.

Беседа получает в психологии различное методическое оформление в зависимости от различия исходных установок различных исследователей. Фрейд ввёл в целях психоанализа своеобразный вид психоаналитической беседы. Её задача заключается в том, чтобы привести собеседника к осознанию и преодолению вытесненных из сознания влечений.

Другим вариантом беседы, получившим довольно широкое распространение в детской психологии, является «клиническая беседа» Пиаже. Клиническая беседа Пиаже строилась так, чтобы выявлять исключительно спонтанные представления ребёнка.

Наша беседа включает в себя сознательный и целенаправленный момент воздействия экспериментального и при изучении психологии детей — педагогического.

Наряду с выше перечисленными позитивными частными методами психологического исследования, в обзоре методов, которыми фактически пользовались в психологии, нельзя не упомянуть анкетный и тестовый метод, с тем чтобы подвергнуть их специальному критическому анализу. Вопрос об анкетах и тестах приобрёл у нас большую остроту в связи с той ролью, которую эти методы играли в порочной и вредной «теории» и практике педологов.

в) *Анкетный* метод ставит себе целью путём опроса некоторого круга лиц по определённой схеме собрать материал для разрешения определённой психологической проблемы. Эта схема фиксируется в анкете или опросном листе. Данные, которые получаются посредством анкеты, основываются большей частью не на систематическом наблюдении заполняющего её лица и не допускают никакой проверки и дифференцированного анализа. Поэтому выводы, которые могут быть сделаны на основании каждой анкеты в отношении отдельного лица, не имеют ни малейшей научной ценности.

Сферой применения анкетного метода служат по преимуществу массовые

явления более или менее внешнего порядка. Так, посредством анкетного метода могут обследоваться читательские или профессиональные интересы определённой группы лиц.

Если охват испытуемых в анкетном обследовании широк, то глубина его незначительна. Пользоваться анкетным методом для решения сколько-нибудь глубоких психологических проблем совершенно невозможно.

Анкеты как средство исследований подвергаются обычно статистической обработке и используются для получения статистических средних. Но статистические средние, как известно, имеют для исследования минимальную ценность, если они получаются в результате перекрытия величин, значительно отклоняющихся от этой средней как в одну, так и в другую сторону. Такие статистические средние не выражают закономерностей. Но в психологии при изучении высших, наиболее сложных психических процессов дело по большей части обстоит именно так. Поэтому анкеты, которые служат для получения таких статистических средних, не представляют сколько-нибудь значительной ценности для углублённого психологического исследования, направленного на раскрытие психологических закономерностей.

Зародившись в Англии (анкета Гальтона в 1880 г.), анкетный метод в психологии получил особенно широкое распространение в Америке. Со стороны европейских психологов он вначале встретил отрицательное отношение. Рибо писал: «Анкетный метод опирается на число. Это применение всеобщего голосования к проблемам психологии, и слишком часто он немногим отличается от тех вопросов на всевозможные темы, с которыми журналисты обращаются к широкой публике». Таково же в основном было отношение к этому методу ряда других видных психологов. Все указывали, что анкетный метод более пригоден для установления простых внешних фактов, чем для постановки сложных психологических проблем; он не даёт сколько-нибудь надёжных данных для их разрешения. Но анкетный метод получил затем всё же некоторое распространение при изучении массовых явлений (сдвиги интересов и т. п.).

Анкетным методом у нас недопустимо злоупотребляли в педологической практике. Не учитывали поверхностности, а часто и сомнительного характера данных, доставляемых анкетами, неправомерности переноса выводов, полученных в результате статистической обработки, на конкретного индивида и того грубо антипедагогического воздействия, которое оказывали на детей часто совершенно в этом отношении недопустимые, бессмысленные вопросы «педологических» анкет.

г) Ещё значительно острее стоит вопрос о тестах. Термин «тест» (test значит по-английски «проба» или «испытание») был введён в конце прошлого столетия американским психологом *Кеттелем*. Широкое распространение и практическое значение тесты приобрели с тех пор, как *Бине*, совместно с *Симоном*, разработал свою систему тестов для определения умственного развития или одарённости детей, а *Мюнстерберг* несколько позднее (в 1910 г.) начал разработку тестов в целях профессионального отбора.

Тесты Бине-Симона подвергались затем многочисленным переработкам *Терменом* (в Америке), Бэртом (в Англии) и др.

Тесты в собственном смысле слова — это испытания, которые ставят своей целью *градуирование*, определение *рангового места* личности в группе или коллективе, установление её *уровня*. Тест направлен на *личность*; он должен служить средством *диагноза* в целях *прогноза*.

Термин «тест» получил в последнее время и более расширительное употребление, распространяемое собственно на всякое задание, даваемое испытуемому в ходе экспериментирования.

Метод тестов в первоначальном специфическом значении слова вызывает целый ряд серьёзнейших возражений. Важнейшие из них следующие.

Когда два индивида решают или не решают один и тот же тест, то психологическое значение этого факта может быть самым различным: одно и то же достижение может быть обусловлено различными психическими процессами. Поэтому внешний факт решения или нерешения теста не определяет ещё внутренней природы соответствующих психических актов.

В основе метода тестов, который ставит диагноз о личности на основании статистической обработки внешних данных — результатов решения индивидуумом тех или иных задач, лежит механистический поведенческий подход к личности. Метод тестов пытается ставить диагноз о развивающейся личности на основании испытания, оторванного от наблюдения процесса её развития и организации этого развития посредством обучения и воспитания.

Эта ошибка ещё усугубляется, когда на основании того же тестового обследования делают прогноз, предполагая, что уровень, установленный посредством тестового испытания на одном этапе развития, будет характеризовать данного испытуемого и впредь. Тем самым принимают фатальную предопределённость всего дальнейшего пути развития человека наличными условиями и, сознательно или несознательно, отрицают возможность переделки человека: взрослого — в процессе общественной практики, ребёнка — в процессе обучения и воспитания.

Когда различным индивидам, прошедшим различный путь развития, формировавшимся в различных условиях, предъявляют одни и те же стандартные тесты и на основании их решения непосредственно заключают об одарённости подвергшихся этому испытанию лиц, то допускают явную ошибку, а именно — не учитывают зависимости результатов от условий развития. Двое учеников или рабочих могли по-разному справиться с тестами, потому что у одного из учеников была меньшая подготовка и у одного из рабочих меньшая тренировка. Но в процессе обучения первые могут опередить вторых.

Тот факт, что определённые тесты решаются 75 процентами детей данного возраста определённой классовой среды, не даёт основания признать их автоматическим критерием для определения «одарённости» или умственного развития детей, формирующихся в совсем иных условиях. Делать такое заключение, лежащее в основе тестовой методики, значит не учитывать обусловленности результатов испытания условиями развития тех конкретных живых людей, которые подвергались этим испытаниям.

Именно этот антинаучный подход к методике исследования, выражающийся в том, что результаты развития берутся безотносительно к условиям развития, и составляет теоретическую основу политически реакционных выводов тестологии.

На том основании, что представители порабощённых национальностей или эксплуатируемых классов капиталистического общества хуже справляются с тестами, приноровленными к словесному образованию, доступному в капиталистических государствах лишь представителям господствующего класса господствующей национальности, буржуазные тестологи неоднократно заключали о низшей одарённости представителей этих классов и национальностей. Но делать такие заключения значит не только выявить свою политическую реакционность, но и обнаружить непонимание одного из основных и элементарных требований научного мышления.

Неудовлетворительность этого метода ещё усугубляется тем, что в качестве диагностического средства используются стандартные системы или шкалы тестов и делается попытка штамповать личность посредством испытаний,

сама постановка которых строится не на учёте индивидуальных различий, а на пренебрежении ими.

Нельзя, наконец, не отметить и казуистического, иногда провокационного, содержания тестовых испытаний, обычно не учитывающего специфической подготовки данного испытуемого. Давая задания, не связанные с обучением, они, однако, претендуют — совершенно неправомерно — на то, чтобы из них делались выводы именно относительно обучаемости испытуемых.

Критика методов тестов и анкет упирается в конечном счёте в принципиальный вопрос, правильное решение которого должно придать новое направление всей методике нашего психологического исследования. Речь по существу идёт о понимании личности и специфическом подходе к ней в процессе исследования.

Одной из основных особенностей методики современной зарубежной психологической науки является её обезличенный характер. В процессе исследования человек становится для экспериментатора только испытуемым, переставая быть личностью, которая прошла определённый специфический путь развития, относится определённым образом к тому, что происходит в экспериментальной ситуации, и действует в зависимости от этого отношения. Такое направление исследования оказывается принципиально несостоятельным, особенно там, где изучению подлежат более сложные психические проявления личности.

д) В основе *генетического* метода лежит та мысль, что каждое явление познаётся в его развитии. Эта мысль может получить две резко отличные реализации: в духе эволюционистского и в духе диалектического понимания развития.

Если эволюция мыслится как только количественное нарастание и усложнение, а не качественная перестройка, высшие, более поздние формы в эволюционном ряду отличаются от предшествующих только усложнённостью. В таком случае закономерности высших, т. е. более сложных, форм могут изучаться на низших, где они выступают в менее осложнённой, а поэтому более доступной для изучения форме. Вот почему исследователи, стоящие на этой точке зрения, сдвигают центр исследования к младенческим годам.

Поэтому же в плане сравнительной психологии исследования производятся по преимуществу над низшими, элементарными формами рефлекторного поведения животных, с тем чтобы полученные там закономерности механически перенести на высшие формы человеческого поведения. В первых в наименее усложнённой и наиболее доступной для исследования форме непосредственно даны законы высших. Таково основное положение этой методики. Центральная идея, которая лежит в основе эволюционной трактовки генетического метода, заключается в следующем: законы поведения на всех ступенях развития одни и те же; психологические законы — неизменные, «вечные» законы.

Основная идея диалектического понимания генетического метода, напротив, гласит: *законы психологии не «вечные», они исторические законы*; на каждом этапе развития они другие. Это та великая мысль, которую впервые сформулировал Маркс. Маркс применил её к изучению общественных формаций. Она должна быть осуществлена и в психологии. Основное положение — явления познаются в их развитии — получает новый углублённый смысл: сами законы не представляют из себя чего-то неподвижного, неизменного; *каждая ступень развития имеет свои законы*. Равно неправомерно как механическое перенесение законов низших ступеней на высшие, так и высших — на низшие. С переходом на новую ступень развития изменяются не только явления, но вместе с ними и законы, их определяющие. Одно и то же явление может на разных ступенях

развития подчиняться различным законам (Маркс показал это на примере закона увеличения народонаселения в различных общественных формациях). Задача генетического метода — раскрыть происходящие в процессе развития изменения самых законов.

Объяснение этих изменений, являющихся изменениями психики в целом, требует выявления выходящих за пределы психики объективных условий развития. Генетическое изучение развития не только явлений, но и законов, их определяющих, раскрывает движущие силы развития и определяет его условия.

Генезис и развитие психики может также изучаться в процессе биологического развития данного рода или вида. Генетический метод в таком случае осуществляется в форме *филогенетического метода*. Изучение психики на предшествующих этапах филогенетического развития служит средством познания психики человека. Психология животных — зоопсихология — изучается обычно в таком плане сравнительной психологии.

Применительно к психологии человека перед генетическим методом встаёт ещё другая задача — раскрыть пути развития человеческой психики на протяжении социально-исторического развития человечества: генетический метод осуществляется в форме *исторического метода*. Исследуя психическое развитие человечества, прослеживая пути формирования сложных процессов (например речи, мышления) от их примитивных к их современным, развитым формам, он обнаруживает движущие силы психического развития в изменении социальных отношений.

Генезис и развитие психики может изучаться в процессе развития отдельного индивида от его рождения до зрелого возраста: генетический метод в таком случае осуществляется в форме *онтогенетического метода*. Так, развитие психики ребёнка служит средством понимания психики взрослого человека, причём одновременно психика ребёнка и пути её развития освещаются посредством закономерностей более развитых форм зрелой психики.

Каждая из ступеней психического развития как в фило-, так и в онтогенезе должна быть реальным, датированным образованием, однозначно отнесённым к объективно определённым условиям, а не абстрактной конструкцией, переходящей путём абстрактной диалектики в другую такую же абстрактную конструкцию: метод Маркса не должен быть подменён методом Гегеля.

е) Использование патологии, нарушений психической жизни для познания закономерностей нормальной психики оказало за последние десятилетия большие услуги психологии. Некоторые из авторитетных современных психологов даже утверждали, что «психопатология за последние 50 лет была главным фактором прогресса в психологии» (Lalande).

Каждая функция и процесс могут быть изучены и в их патологической форме: восприятие — на галлюцинациях и «духовной слепоте», память — на «амнезиях», речь — на афазиях, воля — на абулиях и т. д. При этом всякое патологическое нарушение представляет собою как бы естественный эксперимент, организованный самой природой. Выключая или изменяя одну какую-нибудь функцию внутри целостно функционирующей психики, оно даёт тем самым возможность как бы экспериментально установить роль этой функции внутри целого, связи её с другими функциями и их взаимозависимости. Так, психопатологические исследования последних лет (Г. Хэда (Head), А. Гельба, К. Гольдштейна и др.), раскрыв исключительной глубины связи между нарушениями речи (афазия), познания (агнозия) и действия (апраксия), проливают яркий свет на взаимосвязи речи, познания и действия в их нормальных проявлениях.

Однако, как ни велико значение психопатологии для психологии, не следует его преувеличивать и механически переносить полученные на

патологическом материале результаты на нормальную психику. При нарушении одной функции видоизменённой оказывается вся психика больного. Значит, и взаимоотношения между функциями в психике больного человека иные, чем у здорового. Совершенно неправомерно поэтому отожествлять более ранние формы психики, имевшие место в процессе исторического или индивидуального развития, с распадом высших форм, получающимся в результате патологических нарушений. Черты сходства, которые могут быть таким образом установлены между больной и здоровой психикой, часто носят поверхностный и всегда частичный характер. В частности в корне порочны попытки определить или охарактеризовать психологические особенности предшествующих зрелости возрастов посредством параллелей с какими-нибудь патологическими формами (как это делал особенно в отношении подросткового возраста, например, Кречмер).

Система основных психологических методов, в совокупности своей позволяющая психологии разрешать все стоящие перед нею задачи, развёрнута в своих основных звеньях. В этой ориентировочной характеристике методов даны, конечно, лишь общие рамки. Каждый метод, чтобы стать действительным средством научного исследования, должен явиться сначала результатом исследования. Он не форма, извне накладываемая на материал, не внешний только технический приём. Он предполагает знание реальных зависимостей: в физике — физических, в психологии — психологических.

Рефлексологический метод в физиологии, который служит средством физиологического исследования, был построен на предварительном открытии и изучении рефлексов; он и результат и средство изучения закономерностей рефлекторной деятельности — сначала результат и лишь затем средство; точно так же ассоциативный эксперимент опирается на учение об ассоциациях. Поэтому каждая психологическая дисциплина имеет свою методику, отличную от методики других; методы психологии животных отличны от методов психологии человека: отпадает самонаблюдение, и преобразуются другие методы. И каждая отдельная проблема имеет свою специальную методику, предназначенную для её изучения. В связи с определением предмета психологии здесь намечены только основные виды методов и общие принципы их построения.

Глава III. История психологии

История развития западной психологии

Психология и очень старая, и совсем ещё молодая наука. Она имеет за собой тысячелетнее прошлое, и тем не менее она вся ещё в будущем. Её существование как самостоятельной научной дисциплины исчисляется лишь десятилетиями; но её основная проблематика занимает философскую мысль с тех пор, как существует философия. Годам экспериментального исследования предшествовали столетия философских размышлений, с одной стороны, и тысячелетия практического познания психологии людей — с другой.

Психология в древнем мире (древняя Греция)

Согласно очень распространённому представлению, господствующему в традиционной схеме истории психологии, первые психологические воззрения возникают как плод оторванных от практики «метафизических» умозрений, связанных с религиозными представлениями. В действительности же, как свидетельствует подлинная история науки, уже ранние представления древних греческих философов возникают в процессе практического познания человека, в тесной связи с накоплением древними натурфилософами и врачами реальных

знаний, и развиваются они в борьбе зарождающейся научной мысли против религии с её мифологическими представлениями о мире вообще и о душе в частности.

Древнегреческие милетские натурфилософы VII в. до н. э., противопоставляя религиозным воззрениям своё стихийно-материалистическое, естественное объяснение мира, выдвигают представление о мире как едином целом, и это единство мира выступает у них в форме единой мировой материи. Материя у них является ещё не дифференцированным единством материального и духовного. Душа включается или, точнее, не выделяется ими из всеобщего единства материального мира. В этом первичном, стихийно-материалистическом представлении милетских натурфилософов об единстве мира жизнь и психика и даже живое и неживое ещё не расчленены. Их наивное мышление не различает различных качественных сторон и ступеней бытия. Мысль ионических натурфилософов сосредоточена на внешней природе: они «физики», занятые решением тех вопросов — измерения тел, астрономических наблюдений, которые представляют практический интерес для ионической промышленности.

Великий диалектик *Гераклит*, который рассматривает космос как единство противоположностей в потоке непрерывного изменения, делает как будто первый значительный шаг на пути к дифференциации единства бытия. В самой душе, включённой в поток мирового становления, который течёт двумя противоположными потоками «по пути вверх и по пути вниз», Гераклит впервые различает разные уровни души и разные формы связи её с миром: высший уровень души порождается связью её с логосом, с мировым законом. Конкретное различение живого и неживого, жизни и психики и даже различных уровней психики, души требовало положительных знаний. Они накопляются натурфилософами и врачами. Алкмеон ещё в VI в. до н. э., впервые связывая душу с мозгом, начинает различать мышление и ощущение и связывает последнее с органами чувств.

На этой основе формируется первая система уже не только стихийного материализма, и начинается борьба материалистических и идеалистических воззрений на психику. *Демокрит* (V—IV в. до н. э.), создатель первой в истории античной философии — большой материалистической системы, строит первую последовательно разработанную материалистическую психологию. Различая уже, по-видимому, психическое и физическое, он стремится объяснить психические процессы как продукт движения очень тонких и совершенных атомов. Исходя из общего материалистического учения, он специально разрабатывает теорию восприятия, которое он объясняет как результат проникновения в наши органы чувств исходящих из вещей мельчайших атомов, являющихся образами (ειδωλα) этих вещей. Материалистические традиции Демокрита получают затем дальнейшее развитие, особенно у *Эпикура* и позже в Риме у *Лукреция Кара*.

Почти одновременно с оформлением материалистического учения у Демокрита, классическое оформление получает и идеалистическое направление. Связанный с религиозными сектами (орфиков) *Платон* в ряде своих диалогов (особенно в «Федоне», в «Государстве» и др.) развивает идеалистическое учение о душе в классической для всей последующей идеалистической философии форме. Душа для него — «идея», вечная, бессмертная сущность; бессмертная душа отделяется от тела. Позитивным результатом платоновского учения о душе является отчётливая дифференциация души и тела, психического и физического, и дальнейшая дифференциация внутри души различных её частей — разумной, обращённой к идеям, аффективно-волевой и чувственной, обращенной к вожделению. Дифференциация души и тела, духовного и материального, однако, превращена у Платона в полный разрыв между ними. Идеалистические традиции

Платона получают дальнейшее развитие в идеалистическом течении философской мысли — особенно яркое у Плотина, оказавшего затем значительное влияние на некоторых представителей христианства (Августин).

Все позитивные достижения натурфилософов и врачей, весь накопленный ими опыт конкретного познания душевной деятельности людей обобщает крупнейший философ древней Греции — *Аристотель*. Он пишет первый специальный трактат «О душе», в котором даётся анализ различных сторон психики. В трактатах Аристотеля заключён целый ряд положений, в частности о памяти, об эмоциях, о переходе от ощущения к «общему восприятию» и от него к обобщённому представлению, от мнения через понятие — к знанию, от непосредственно ощущаемого желания — к разумной воле, которые не утеряли значения и по сей день.

В общей философской концепции Аристотель стремится первым делом преодолеть открытый дуализм своего учителя Платона. Для Аристотеля душа и тело неотделимы друг от друга, как форма и материя; душа — неотделимый от органической жизни организующий принцип её. Каждая область или уровень органических функций имеет свою душу. Тело — это организм, поскольку оно совокупность органов или орудий души; душа — сущность тела. Поэтому учение о душе для Аристотеля — это общее учение о жизни и её функциях, включающее органические её отправления, так же как и сознательную жизнь.

В соответствии с такой органической трактовкой души, включающей её в общее учение о жизни, Аристотель первый отчётливо формулирует идею развития применительно к психике. Он различает как бы три разных вида души — растительную, животную и разумную. Каждую из них он относит к определённому уровню органической жизни: первая специфична для растений, ещё не обладающих ни специальными органами восприятия, ни центральным регулирующим органом; вторая — для животных, у которых уже имеются дифференцированные органы ощущения и движения; третья — для человека, обладающего познающим и деятельным разумом. Являясь, с одной стороны, последовательными формами развития психики у растений, животных и человека, они, по Аристотелю, вместе с тем все связаны у человека с различными функциями его души — питательной, чувствующей и рассудочной.

Натуралистическая и постольку стихийно-материалистическая внизу, в своих истоках, психологическая система Аристотеля является вместе с тем идеалистической вверху — главным образом в учении о разуме, познающем самого себя. Именно эта идеалистическая надстройка в сочетании с богатством конкретного содержания сделала Аристотеля главным учителем официальной, школьной — схоластической — философии в средние века. Аристотеля и его трактат «О душе» можно с полным основанием считать итогом и завершением того, что дал в области психологии древний мир.

Психология в средние века (до эпохи Возрождения)

В средние века, в эпоху феодализма, церковь, идеологический оплот феодального общества, превратила науку в служанку богословия, стремясь подчинить знание вере. В философии, для господствующей школьной (схоластической) философии, по вопросам психологии, так же как и по всем вопросам науки, главным авторитетом признаётся Аристотель. В его учении при этом односторонне подчёркиваются лишь идеалистические его стороны (учение о разуме), и всё оно приспособляется к установкам христианского богословия. Наряду с традициями таким образом переработанного Аристотеля, отражающимися в рационалистическом идеализме схоластики (*Фома Аквинский*), сохраняются и традиции неоплатонизма, своеобразно преломляющиеся у

мистиков и в окрашенном мистицизмом идеализме *Августина*. Однако и в эпоху средневековья борьба материализма и идеализма не прекращается. Материалистические тенденции сказываются в этот период, предшествующий эпохе Возрождения, главным образом у арабских учёных (*Авиценна* в XI в., *Аверроес* в XII в., *Алгаценна* в XIII в.), разрабатывающих психофизиологию ощущений и эмпирические закономерности течения представлений.

Материалистические тенденции просачиваются временами даже и в схоластическую философию. Так, британский схоластик *Дунс Скотт* ставил уже вопрос: «не способна ли материя мыслить?» К этому приводило развитие научной мысли в связи с развитием производительных сил.

Психология в эпоху Возрождения

Начавшееся в XIII в. развитие ремёсл и торговли приводит в XIV—XV вв., главным образом в некоторых городах по Средиземному морю, к зарождению первых зачатков капиталистического производства и разложению феодализма. Эти сдвиги в производственных отношениях вызывают бурный расцвет культуры, искусства и науки. Мрачному аскетизму и религиозной созерцательности, проповедывавшимся христианской церковью, противопоставляется в эту эпоху, получившую недаром название эпохи гуманизма, — культ активного жизнерадостного человека.

В эпоху гуманизма в связи с возросшим интересом к человеку нашедшим себе отражение в большом количестве относящихся к этому времени мемуаров, биографий, жизнеописаний, привлекает к себе внимание вопрос об особенностях личности и влиянии на неё природных и других условий. Интерес к этим проблемам конкретной психологии выражается в целом ряде трактатов, начиная с работы известного гуманиста Людвига Вивеса («De anima et vita», 1538) и кончая более поздними работами, посвящёнными познанию людей и проблеме характеров (как-то: трактат Ла Шамбра «L’Art de connaître les hommes», 1648, и Лабрюера «Les Charactères de Theophraste», 1688).

В XVI в. впервые появляется и сам термин «психология» для обозначения нашей науки: в 1590 г. Гоклениус публикует первую работу под этим заглавием, а в 1594 г. его ученик Гасман — вторую.

Психология в XVII—XVIII вв. и первой половине XIX в.

Новая эпоха в развитии как философской, так и психологической мысли начинается с развитием в XVII в. (в связи с нуждами промышленности и развитием техники) материалистического естествознания, открывающего новые пути научного познания природы, и оформлением на его основе новых методов и принципов научного знания.

Если для каждого этапа исторического развития можно вскрыть преемственные связи, соединяющие его как с прошлым, так и с будущим, то некоторые периоды, сохраняя эти преемственные связи, всё же выступают как поворотные пункты, с которых начинается новая эпоха; эти периоды связаны с будущим теснее, чем с прошлым. Таким периодом для философской и психологической мысли было время великих рационалистов (Р. Декарт, Б. Спиноза) и великих эмпириков (Ф. Бэкон, Т. Гоббс), которые порывают с традициями богословской «науки» и закладывают методологические основы современного научного знания.

Особое место в истории психологии принадлежит среди них *Р. Декарту*, идеи которого оказали особенно большое влияние на её дальнейшие судьбы. От Декарта ведут своё начало важнейшие тенденции, раскрывающиеся в дальнейшем развитии психологии. Декарт вводит одновременно два понятия: понятие

рефлекса — с одной стороны, современное интроспективное понятие *сознания* — с другой. Каждое из этих понятий отражает одну из вступающих затем в антагонизм тенденций, которые сочетаются в системе Декарта.

Один из основоположников механистического естествознания, объясняющий всю природу движением протяжённых тел под воздействием внешнего механического толчка, Декарт стремится распространить этот же механистический идеал на объяснение жизни организма. В этих целях он вводит в науку понятие рефлекса, которому суждено было сыграть такую большую роль в современной физиологии нервной деятельности. Исходя из этих же тенденций, подходит Декарт к изучению аффектов — явлений, которые он считает непосредственно связанными с телесными воздействиями. Так же как затем Б. Спиноза, который с несколько иных философских позиций тоже подошёл к этой излюбленной философско-психологической проблеме XVII в., посвятив ей значительную часть своей «Этики», Декарт стремится подойти к изучению страстей, отбрасывая религиозно-моральные представления и предрассудки, — так, как подходят к изучению материальных природных явлений или геометрических тел. Этим Декарт закладывает основы механистического натуралистического направления в психологии.

Но вместе с тем Декарт резко противопоставляет в заострённом дуализме душу и тело. Он признаёт существование двух различных субстанций: материя — субстанция протяжённая (и не мыслящая), и душа — субстанция мыслящая (и не протяжённая). Они определяются разнородными атрибутами и противостоят друг другу как друг от друга независимые субстанции. Этим разрыв души и тела, психического и физического, становится в дальнейшем камнем преткновения и сложнейшей проблемой философской мысли. Центральное место займёт эта психофизическая проблема у *Б. Спинозы*, который попытается снова объединить мышление и протяжение как два атрибута единой субстанции, признав соответствие «порядка и связи идей» — «порядку и связи вещей», а душу идеей тела.

Заострённый у Р. Декарта дуализм — раздвоение и отрыв духовного и материального, психического и физического, который Спиноза пытается преодолеть, приводит к борьбе мировоззрений, разгорающейся после Декарта, к созданию ярко выраженных систем механистического материализма или натурализма, с одной стороны, субъективизма, идеализма или спиритуализма — с другой. Материалисты (начиная с Т. Гоббса) попытаются свести психическое к физическому, духовное к материальному; идеалисты (особенно ярко и заострённо у Дж. Беркли) материальное — к духовному, физическое — к психическому.

Но ещё существеннее для психологии, чем заложенное в системе Декарта дуалистическое противопоставление души и тела, психического и физического, та новая трактовка, которую получает у Декарта само понимание душевных явлений. У Декарта впервые оформляется то понятие сознания, которое становится центральным понятием психологии последующих столетий. Оно коренным образом отличается от понятия «душа» («психэ») у Аристотеля. Из общего принципа жизни, каким оно было у Аристотеля, душа, дух превращается в специальный принцип сознания. В душе совершается раздвоение жизни, переживания и познания, мысли, сознания. Декарт не употребляет термина «сознание»; он говорит о духе (mens), но определяет его как «всё то, что происходит в нас так, что мы сами непосредственно это в себе воспринимаем» (Р. Декарт, «Принципы», ч. I, § 9; Р. Декарт, Начала философии. Ч. I, § 9 // Избр. произв. М., 1950. С. 429.). Другими словами, Декарт вводит принцип интроспекции, самоотражения сознания в себе самом. Он закладывает, таким образом, основы интроспективного понятия сознания, как замкнутого в себе

внутреннего мира, которое отражает не внешнее бытие, а самого себя.

Выделив понятие сознания из более широкого понятия психического и свершив этим дело первостепенного значения для истории философской и психологической мысли, Декарт с самого начала придал этому понятию содержание, которое сделало его узловым пунктом философского кризиса психологии в XX в. Механистическая натуралистическая трактовка человеческого поведения и элементарных психофизических процессов сочетается у Декарта с идеалистической, спиритуалистической трактовкой высших проявлений духовной жизни. В дальнейшем эти две линии, которые у Декарта исходят из общего источника, естественно и неизбежно начинают всё больше расходиться.

Идеалистические тенденции Декарта получают дальнейшее своё развитие у Н. Мальбранша и особенно у *Г. Лейбница*. Представление о замкнутом в себе внутреннем мире сознания превращается у Лейбница в общий принцип бытия: всё сущее в его монадологии мыслится по образу и подобию такого замкнутого внутреннего мира, каким оказалось у Декарта сознание. Вместе с тем в объяснении душевных явлений, как и в объяснении явлений природы, Лейбниц самым существенным образом расходится с Декартом в одном для него центральном пункте: для Декарта всё в природе сводится к протяжённости, основное для Лейбница — это сила; Декарт ищет объяснения явлений природы в положениях геометрии, Лейбниц — в законах динамики. Для Декарта всякое движение — результат внешнего толчка; из его системы выпала всякая внутренняя активность; для Лейбница она — основное. С этим связаны недостаточно ещё осознанные и освоенные основные его идеи в области психологии. В центре его психологической системы — понятие *апперцепции*. Он оказал в дальнейшем существенное влияние на И. Канта, И. Ф. Гербарта и В. Вундта. У Г. Лейбница же в его «бесконечно малых» перцепциях, существующих помимо сознания и рефлексии, впервые намечается понятие бессознательного.

Интуитивно- или интроспективно-умозрительный метод, который вводится Декартом для познания духовных явлений, и идеалистически-рационалистическое содержание его учения получает дальнейшее, опосредованное Лейбницем, но лишённое оригинальности его идей, продолжение в абстрактной рационалистической системе *Х. Вольфа* («Psychologia empirica», 1732, и особенно «Psychologia rationalis», 1740). Продолжение идеи Вольфа, дополненное эмпирическими наблюдениями над строением внутреннего мира, получает своё выражение в сугубо абстрактной и научно в общем бесплодной немецкой «психологии способностей» (И. Н. Тетенс); единственное её нововведение, оказавшее влияние на дальнейшую психологию, это трёхчленное деление психических явлений на разум, волю и чувство.

С другой стороны, тенденция, исходящая от того же Р. Декарта, связанная с его механистическим материализмом, получает продолжение у французских материалистов XVIII в., материализм которых, как указывал К. Маркс, имеет двойственное происхождение: от Декарта, с одной стороны, и от английского материализма — с другой. [К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. III, 1929, стр. 157.] Начало картезианскому течению французского материализма кладёт Э. Ле-Руа; своё завершение оно получает у *П. Ж. Ж. Кабаниса* (в его книге «Rapport du Physique et du Morale chez l'Homme»), у *П. А. Гольбаха* и особенно у *Ж. О. де Ламеттри* («Человек-машина»); механистический материализм декартовской натурфилософии сочетается с английским сенсуалистическим материализмом Дж. Локка.

Радикальный сенсуалистический материализм зарождается с появлением капиталистических отношений в наиболее передовой стране того времени — Англии. Английский материализм выдвигает два основных принципа, оказавшие

существенное влияние на развитие психологии. Первый — это принцип *сенсуализма*, чувственного опыта, как единственного источника познания; второй — это принцип *атомизма*, согласно которому задача научного познания психических, как и всех природных явлений, заключается в том, чтобы разложить все сложные явления на элементы, на атомы и объяснить их из связи этих элементов.

Умозрительному методу рационалистической философии английский эмпиризм противопоставляет опыт. Новые формы производства и развитие техники требуют не метафизических умозрений, а положительного знания природы: начинается расцвет естествознания.

Молодая буржуазия, вновь пришедший к жизни класс, чужда тенденций стареющего мира к уходу от жизни в умозрение. Интерес к потусторонним сущностям метафизики меркнет перед жадным практическим интересом к явлениям жизни в их чувственной осязательности. Устремлённая к овладению природой в связи с начинающимся развитием техники мысль обращается к опыту. *Ф. Бэкон*, родоначальник английского материализма, первый в философии капиталистической эпохи иногда наивно, но ярко и знаменательно выражает эти тенденции.

Тенденции материалистического сенсуализма вслед за Бэконом продолжает П. Гассенди, воскресивший идеи Эпикура. Идеи Бэкона систематизирует Т. Гоббс (1588—1679), который развивает материалистическое и сенсуалистическое учение о психике. Он выводит всё познание, а также и волю из ощущений, а ощущение признаёт свойством материи. У Гоббса, по определению Маркса, «материализм становится *односторонним*». У Бэкона «материя улыбается своим поэтическим чувственным блеском всему человеку». У Гоббса «чувственность теряет свои яркие краски и превращается в абстрактную чувственность *геометра*». «Материализм становится *враждебным человеку*. Чтобы преодолеть *человеконенавистнический, бесплотный* дух в его собственной области, материализм должен сам умертвить свою плоть и сделаться *аскетом*». [Дж. Локк, Опыт о человеческом разуме, М. 1898, стр. 80]

Дальнейшее развитие и непосредственное применение к психологии принципы эмпирической философии получают у *Дж. Локка* (1632—1704).

Критика умозрительного метода, направленного на познание субстанций, в локковской теории познания ведётся в интересах поворота от умозрительной метафизики к опытному знанию. Но наряду с ощущением источником познания внешнего мира Локк признаёт «внутреннее чувство», или рефлексию, отражающую в нашем сознании его же собственную внутреннюю деятельность; она даёт нам «внутреннее непогрешимое восприятие собственного бытия». [Дж. Локк, Опыт о человеческом разуме, М. 1898, стр. 624; Дж. Локк, Опыт о человеческом разуме // Избр. философ. произв.: В 2 т. М., 1960. Т. 1. С. 600] Сам опыт, таким образом, разделяется на внешний и внутренний. Гносеологический дуализм надстраивается у Локка над первоначальной материалистической основой сенсуализма. У Локка оформляются основы новой *«эмпирической психологии»*. На смену психологии как науки о душе выдвигается «психология без души» как наука о явлениях сознания, непосредственно данных во внутреннем опыте. Это понимание психологии определяло судьбы психологии вплоть до XX в.

Из всей плеяды английских эмпиристов именно Локк имел бесспорно наибольшее значение непосредственно для психологии. Если же мы присмотримся к позиции Локка, то неизбежно придём к поразительному на первый взгляд, но бесспорному выводу: несмотря на то, что Локк как эмпирист противостоит рационализму Р. Декарта, он по существу в своей трактовке

внутреннего опыта как предмета психологии даёт лишь эмпирический вариант и сколок всё той же декартовской концепции сознания. Предметом психологии является, по Локку, внутренний опыт; внутренний опыт познаётся путём рефлексии, отражения нашего внутреннего мира в себе самом; эта рефлексия даёт нам «внутреннее непогрешимое восприятие своего бытия»: такова локковская транскрипция декартовского «cogito ergo sum» («я мыслю, значит я существую»). Вместе с тем Локк по существу тем самым устанавливает интроспекцию как специфический путь психологического познания и признаёт её специфическим и притом «непогрешимым» методом познания психики. Так в рамках эмпирической психологии устанавливается интроспективная концепция сознания как особого замкнутого в себе и самоотражающегося внутреннего мира.

Сенсуалистические идеи Локка далее развивает во Франции *Э. Б. де Кондильяк* (1715—1780), который придаёт локковскому сенсуализму более радикальный характер. Он отвергает, как и *Д. Дидро* (который выпускает свой трактат по психологии под показательным названием «Физиология человека»), *К. А. Гельвеций*, *Ж. О. де Ламеттри*, *Ж. Б. Р. Робине* и другие французские материалисты, «рефлексию» или внутреннее чувство Локка в качестве независимого от ощущения источника познания. В Германии сенсуалистический материализм выступает обогащённый новыми мотивами, почерпнутыми из классической немецкой идеалистической философии первой половины XIX в., в философии *Л. Фейербаха*.

Второй из двух основных принципов английского сенсуалистического материализма, который мы обозначили как принцип атомизма, получает свою конкретную реализацию в психологии в учении об ассоциациях. Основоположниками этого ассоциативного направления в психологии, оказавшегося одним из наиболее мощных её течений, является *Д. Юм* и *Д. Гертли*. Гертли закладывает основы ассоциативной теории на базе материализма. Его ученик и продолжатель *Дж. Пристли* (1733—1804) провозглашает обусловленность всех психических явлений колебаниями мозга и, отрицая принципиальную разницу между психическими и физическими явлениями, рассматривает психологию как часть физиологии.

Идея ассоциативной психологии получает в дальнейшем особое развитие — но уже не на материалистической, а на феноменалистической основе — у Д. Юма. Влияние, оказанное Юмом на дальнейшее развитие философии, особенно английской, очень сильно способствовало распространению ассоциативной психологии.

Под несомненным влиянием ньютоновской механики и её закона притяжения Юм вводит в качестве основного принципа ассоциацию, как своего рода притяжение представлений, устанавливающее между ними внешние механические связи. Все сложные образования сознания, включая сознание своего «я», а также объекты внешнего мира являются лишь «пучками представлений», объединённых между собой внешними связями — ассоциациями. Законы ассоциаций объясняют движение представлений, течение психических процессов и возникновение из элементов всех сложных образований сознания.

Таким образом, и внутри ассоциативной психологии друг другу противостоят материалистическое направление, которое связывает или даже сводит психические процессы к физиологическим, и субъективно-идеалистическое направление, для которого всё сводится к ассоциации субъективных образов-представлений. Эти два направления объединяет механицизм. Ассоциативное направление оказалось самым мощным течением оформившейся в середине XIX в. психологической науки.

Отмечая значение тех социальных сдвигов, которые совершаются в истории Европы на переломе от XVII к XVIII в., для истории науки, Ф. Энгельс характеризует это время как период превращения знания в науку («знание стало наукой, и науки стали совершеннее, т. е. примкнули, с одной стороны, к философии, с другой — к практике»). [К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. II, 1929, стр. 349; К. Маркс, Ф. Энгельс, Соч. Т. 1. С. 599.] В отношении психологии нельзя полностью сказать того же, что говорит Энгельс в этом контексте о математике, астрономии, физике, химии, геологии. Она в XVIII в. ещё не оформилась окончательно в подлинно самостоятельную науку, но и *для психологии именно в это время были созданы философские основы, на которых затем в середине XIX в. было воздвигнуто здание психологической* науки. У Р. Декарта параллельно с понятием рефлекса впервые выделяется современное понятие сознания; у Дж. Локка оно получает эмпирическую интерпретацию (в понятии рефлексии), определяющую его трактовку и в экспериментальной психологии в период её зарождения и первых этапов развития. Обоснование у английских и французских материалистов связи психологии с физиологией и выявление роли ощущений создаёт предпосылки для превращения психофизиологических исследований органов чувств первой половины XIX в. в исходную базу психологической науки. Р. Декарт и Б. Спиноза закладывают основы новой психологии аффектов, отзвуки которой сказываются вплоть до теории эмоций Джемса-Ланге. В этот же период у английских эмпириков — у Д. Гертли, Дж. Пристли и затем у Д. Юма — под явным влиянием идей ньютоновской механики формулируется основной объяснительный принцип, которым будет оперировать психологическая наука XIX в., — принцип ассоциаций. В этот же период у Г. Лейбница в понятии апперцепции (которое затем подхватывает В. Вундт) намечаются исходные позиции, с которых в недрах психологической науки XIX в. на первых порах будет вестись борьба против механистического принципа ассоциации в защиту идеалистически понимаемой активности.

Немецкая идеалистическая философия конца XVIII и начала XIX в. на развитие психологии сколько-нибудь значительного непосредственного влияния не оказала.

Из представителей немецкого идеализма начала XIX в. часто отмечалось влияние *И. Канта*. Кант сам, однако, лишь попутно касается некоторых частных вопросов психологии (например проблемы темперамента в «Антропологии»), громит с позиций «трансцендентального идеализма» традиционную «рациональую психологию» и, поддаваясь влиянию в общем бесплодной немецкой психологии способностей (главного представителя которой, И. Н. Тетенса, он очень ценит), относится крайне скептически к возможности психологии как науки. Но влияние его субъективного идеализма отчётливо сказывается на первых исследованиях по психофизиологии органов чувств в трактовке ощущений (Иоганн Мюллер, Г. Гельмгольц, см. дальше); однако психофизиология развивается как наука не благодаря этим кантианским идеям, а вопреки им.

Из философов начала XIX в. — периода, непосредственно предшествовавшего оформлению психологии как науки, наибольшее внимание проблемам психологии уделяет стоящий особняком от основной линии философии немецкого идеализма *И. Ф. Гербарт*. Главным образом в интересах педагогики, которую он стремится обосновать как науку на психологии, Гербарт хочет превратить психологию в «механику представлений». Он подверг жестокой критике психологию способностей, которую до него развили представители английского ассоцианизма, и попытался ввести в психологию метод математического анализа.

Эта попытка превратить психологию как «механику представлений» в дисциплину, оперирующую наподобие ньютоновской механики математическим методом, у Гербарта не увенчалась и не могла увенчаться успехом, так как математический анализ у него применялся к мало обоснованным умозрительным построениям. Для того чтобы применение математического анализа получило в психологии почву и приобрело подлинно научный смысл, необходимы были конкретные исследования, которые вскоре начались в плане психофизики и психофизиологии.

Подводя итоги тому, что дал XVIII в., «вершиной» которого в науке был материализм, Ф. Энгельс писал: «Борьба с абстрактной субъективностью христианства привела философию XVIII века к противоположной односторонности; субъективности была противопоставлена объективность, духу — природа, спиритуализму — материализм, абстрактно-единичному — абстрактно-всеобщее, субстанция... XVIII век не разрешил великого противоречия, занимающего историю испокон века и заполняющего её своим развитием: противоречия субстанции и субъекта, природы и духа, необходимости и свободы; но он противопоставил друг другу обе стороны противоречия во всей их резкости и полноте развития и этим сделал необходимым его разрешение». [К. Маркс, Ф. Энгельс, Соч. Т. 1. С. 599-600.]

Этого противоречия не разрешила и не могла разрешить немецкая идеалистическая философия конца XVIII и начала XIX в. и не могла создать новых философских основ для психологии.

В 1844—1845 гг., когда складываются взгляды К. Маркса, им закладываются не только основы общей научной методологии и целостного мировоззрения, но и намечаются специально новые основы для построения психологии, которая была бы «действительно содержательной и *реальной* наукой». [К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. III, 1929, стр. 629.]

Ещё до того в этюдах и экскурсах, служивших подготовительными работами для «Святого семейства» (1845), имеющих самое непосредственное отношение к психологии и особенное для неё значение, в «Немецкой идеологии» (1846—1847), посвящённой анализу и критике послегегелевской и фейербахианской философии, Маркс и Энгельс формулируют ряд положений, которые закладывают новые основы для психологии. В 1859 г., т. е. одновременно с «Элементами психофизики» Г. Т. Фехнера, от которых обычно ведут начало психологии как экспериментальной науки, выходит в свет работа Маркса «К критике политической экономии», в предисловии к которой Маркс с классической чёткостью формулирует основные положения своего мировоззрения, в том числе своё учение о взаимоотношении сознания и бытия. Однако учёные, которые в середине XIX в. вводят экспериментальный метод в психологию и оформляют её как самостоятельную экспериментальную дисциплину, проходят мимо этих идей нарождающегося тогда нового философского мировоззрения; психологическая наука, которую они строят, неизбежно стала развиваться в противоречии с основами новой научной марксистской методологии. То, что в этот период сделано было классиками марксизма для обоснования новой подлинно научной психологии, однако, обрывается лишь временно, с тем чтобы получить дальнейшее развитие почти через столетие в советской психологии.

Оформление психологии как экспериментальной науки

Переход от знания к науке, который для ряда областей должен быть отнесён к XVIII в., а для некоторых (как-то механика) ещё к XVII в., в психологии совершается лишь в середине XIX в. Лишь к этому времени многообразные психологические знания оформляются в самостоятельную науку, вооружённую

собственной, специфической для её предмета методикой исследования и обладающей своей системой, т. е. специфической для её предмета логикой построения относящихся к нему знаний.

Методологические предпосылки для оформления психологии как науки подготовили главным образом те, связанные с эмпирической философией, течения, которые провозгласили в отношении познания психологических, как и всех других, явлений необходимость поворота от умозрения к опытному знанию, осуществлённого в естествознании в отношении познания физических явлений. Особенно значительную роль сыграло в этом отношении материалистическое крыло эмпирического направления в психологии, которое связывало психические процессы с физиологическими.

Однако, для того чтобы переход психологии от более или менее обоснованных знаний и воззрений к науке действительно осуществился, необходимо было ещё соответствующее развитие научных областей, на которые психология должна опираться, и выработка соответствующих методов исследования. Эти последние предпосылки для оформления психологической науки дали работы физиологов первой половины XIX в.

Опираясь на целый ряд важнейших открытий в области физиологии нервной системы (Чарльса Белла, показавшего наличие различных чувствующих и двигательных нервов и установившего основные законы проводимости (1811) [Тот же Чарльс Белл явился между прочим и автором замечательного трактата о выразительных движениях.], И. Мюллера, Э. Дюбуа-Раймона, Г. Гельмгольца, подвергших измерению проведение возбуждения по нерву), они создали целый ряд капитальных трудов, посвящённых общим закономерностям чувствительности и специально работе различных органов чувств (работы Иоганнеса Мюллера и Э. Г. Вебера, работы Т. Юнга, Г. Гельмгольца и Э. Геринга по зрению, Г. Гельмгольца по слуху и т. д.). Посвящённые физиологии органов чувств, т. е. различным видам чувствительности, эти работы в силу внутренней необходимости переходили уже в область психофизиологии ощущений.

Особенное значение для развития экспериментальной психологии приобрели исследования Э. Г. Вебера, посвящённые вопросу об отношении между приростом раздражения и ощущением. Эти исследования были затем продолжены, обобщены и подвергнуты математической обработке Г. Т. Фехнером (см. дальше). Этим трудом были заложены основы новой специальной области экспериментального психофизического исследования.

Результаты всех этих исследований объединил, отчасти дальше развил и систематизировал в психологическом плане в своих «Основах физиологической психологии» (1874) В. Вундт. Он собрал и дальше разработал в целях психологического исследования методы, выработанные первоначально физиологами.

В 1861 г. В. Вундт изобретает первый элементарный прибор специально для целей экспериментального психологического исследования. В 1879 г. он организует в Лейпциге лабораторию физиологической психологии, в конце 80-х годов реорганизованную в Институт экспериментальной психологии. Первые экспериментальные работы Вундта и многочисленных учеников были посвящены психофизиологии ощущений, скорости простых двигательных реакций, выразительным движениям и т. д. Все эти первые работы были, таким образом, сосредоточены на элементарных психофизиологических процессах; они целиком ещё относились к тому, что сам Вундт называл *физиологической психологией*. Но вскоре эксперимент, проникновение которого в психологию началось с элементарных процессов, лежащих как бы в пограничной между физиологией и психологией области, стал шаг за шагом внедряться в изучение центральных

психологических проблем. Лаборатории экспериментальной психологии стали создаваться во всех странах мира. Э. Б. Титченер выступил пионером экспериментальной психологии в США, где она вскоре получила значительное развитие.

Экспериментальная работа стала быстро шириться и углубляться. Психология превратилась в самостоятельную, в значительной мере экспериментальную науку, которая всё более строгими методами начинает устанавливать новые факты и вскрывать новые закономерности. За несколько десятилетий, прошедших с тех пор, фактический экспериментальный материал, которым располагает психология, значительно возрос; методы, которыми она работает, стали разнообразнее и точнее; облик науки заметно преобразился. Внедрение в психологию эксперимента не только вооружило её этим новым для неё, очень мощным специальным методом научного исследования, но и вообще по-новому поставило вопрос о методике психологического исследования в целом, выдвинув новые требования и критерии научности всех видов опытного исследования в психологии. Именно поэтому введение экспериментального метода в психологию сыграло такую большую, пожалуй, даже решающую роль в оформлении психологии как самостоятельной науки. Наряду с проникновением в психологию экспериментального метода значительную роль в развитии психологии сыграло проникновение в неё принципа эволюции.

Эволюционная теория современной биологии, распространившись на психологию, сыграла в ней двойную роль: во-первых, она ввела в изучение психических явлений новую, очень плодотворную точку зрения, связывающую изучение психики и её развития не только с физиологическими механизмами, но и с развитием организмов в процессе приспособления к среде. Ещё в середине XIX в. Г. Спенсер строит свою систему психологии, исходя из принципа биологической адаптации. На изучение психических явлений распространяются принципы широкого биологического анализа. Сами психические функции в свете этого биологического подхода к проблемам психологии начинают пониматься как явления приспособления, исходя из той роли или функции, которые они выполняют в жизни организма. Эта биологическая точка зрения на психические явления получает в дальнейшем значительное распространение. Превращаясь в общую концепцию, не ограничивающуюся филогенезом, она вскоре обнаруживает свою ахиллесову пяту, приводя к биологизации человеческой психологии.

Эволюционная теория, распространившаяся на психологию, привела, во-вторых, к развитию генетической психологии — прежде всего зоопсихологии. В конце прошлого столетия, благодаря ряду выдающихся работ (Ж. Лёба, К. Ллойд-Моргана, Л. Гобхауза, Г. Дженнингса, Э. Л. Торндайка и др.), зоопсихология, освобождённая от антропоморфизма, вступает на путь объективного научного исследования. Из исследований в области филогенетической сравнительной психологии (зоопсихологии) возникают новые течения общей психологии и в первую очередь поведенческая психология. В настоящее время зоопсихология — одна из наиболее интенсивно разрабатываемых областей психологии. Новейшие работы в этой области проливают яркий свет на предшествующие человеку ступени развития психики в филогенезе.

Проникновение в психологию принципа развития не могло не стимулировать и психологических исследований в плане онтогенеза. Во второй половине XIX в. начинается интенсивное развитие и этой отрасли генетической психологии — психологии ребёнка. В 1877 г. Ч. Дарвин публикует свой «Биографический очерк одного ребёнка» («A biographical sketch of an infant»). Около того же времени появляются аналогичные работы И. Тэна, Э. Эггера и др.

Вскоре — в 1882 г. — за этими научными очерками-дневниками, посвящёнными наблюдениям за детьми, следует продолжающая их в более широком и систематическом плане работа В. Прейера «Душа ребёнка».

В. Прейер находит множество продолжателей в различных странах. Интерес к детской психологии становится всеобщим и принимает интернациональный характер. Во многих странах создаются специальные исследовательские институты и выходят специальные журналы, посвящённые детской психологии. Появляется ряд работ, посвящённых психологии ребёнка. Представители каждой сколько-нибудь крупной психологической школы начинают уделять значительное внимание психологии ребёнка. В психологии ребёнка получают отражение все течения психологической мысли.

Наряду с развитием экспериментальной психологии и расцветом различных отраслей генетической психологии, как знаменательный в истории психологии факт, свидетельствующий о значимости её научных исследований, необходимо ещё отметить развитие различных специальных областей так называемой прикладной психологии, которые подходят к разрешению различных вопросов жизни, опираясь на результаты научного, в частности экспериментального, исследования. Психология находит себе обширное поле применения в области воспитания и обучения, в медицинской практике, в судебном деле, в области хозяйственной жизни, в военном деле, искусстве и т. д.

Кризис методологических основ психологии

Оформление психологии как самостоятельной экспериментальной дисциплины хронологически совершается на рубеже двух исторических периодов: в последние годы второго периода новой истории (от Французской революции XVIII в. до Парижской Коммуны) и первые годы третьего периода (от Парижской Коммуны до конца первой мировой войны и победы Великой социалистической революции в России). Корнями своими она уходит в предшествующий период.

Методика экспериментального психофизиологического исследования — одна из двух основных составных частей новой психологической науки — сложилась на основе крупнейших научных достижений физиологии нервной системы и органов чувств первой половины XIX в. Лучшие же философские свои принципы она заимствовала из арсенала XVIII в. Именно тогда ещё были, как мы видели (см. выше), выкованы её основные понятия и объяснительные принципы.

Оформившаяся как самостоятельная наука в середине XIX в. психология по своим философским основам была наукой XVIII в. Не Г. Т. Фехнер и В. Вундт — эклектики и эпигоны в философии, а великие философы XVII—XVIII вв. определили её методологические основы. Оформление психологии как экспериментальной дисциплины у Вундта происходило уже в условиях назревавшего кризиса её философских основ.

Поэтому в корне должна быть отвергнута та очень распространённая точка зрения, которая превращает оформление экспериментальной физиологической психологии у Фехнера и Вундта в кульминационный пункт развития психологии, приближаясь к которому психология всё шла вверх и начиная с которого она, переходя в состояние кризиса, стала неуклонно спускаться вниз. Внедрение в психологию экспериментального метода и выделение психологии как особой экспериментальной дисциплины является бесспорно существенным этапом в развитии психологической науки. Но становление новой психологической науки не может быть стянуто в одну точку. Это длительный, ещё не закончившийся процесс, в котором должны быть выделены три вершинные точки: первая должна быть отнесена к тому же XVIII в. или переломному периоду от XVII к XVIII в.,

который выделил Ф. Энгельс для всей истории науки, вторая — ко времени оформления экспериментальной физиологической психологии в середине XIX в.; третья — к тому времени, когда окончательно оформится система психологии, сочетающая совершенство методики исследования с новой подлинно научной методологией. Первые камни этого нового здания заложил в своих ранних юношеских работах К. Маркс.

Для развития психологии во второй период характерно отсутствие больших оригинальных систем, в какой-либо мере сравнимых с теми, которые создал XVIII в. или начало XIX в., подчинение психологии таким построениям, как эклектическая «индуктивная метафизика» В. Вундта, прагматическая философия У. Джемса или эмпириокритицизм Э. Маха и Р. Авенариуса, и нарастающая борьба с идеалистических позиций против стихийно-материалистических тенденций, сенсуалистических и механистических принципов, на которых первоначально строится экспериментальная физиологическая психология; под конец этого периода борьба эта приводит психологию к открытому кризису. Наряду с этим происходит дальнейшее развитие специальных экспериментальных исследований и совершенствование техники исследования.

Развитие экспериментального исследования почти всё относится собственно к этому периоду. В предшествующий период произошло лишь само зарождение психофизики и психофизиологии, или физиологической психологии. Развитие выходящего за рамки психофизиологии экспериментального исследования, начинающегося с работы Г. Эббингауза о памяти (1885), исследования Г. Э. Мюллера о памяти и внимании и т. д., относится главным образом к концу XIX в. (80-е и 90-е годы). К этому же времени относится развитие зоопсихологии (классический труд Э. Л. Торндайка выходит в 1898 г.). Особенно значительное развитие психологии ребёнка, начинающееся с труда В. Прейера (1882), относится главным образом к ещё более позднему времени (труд В. Штерна «Психология раннего детства» в 1914 г., работы К. Гросса, К. Бюлера и др. в последующие годы).

Физиологическая, экспериментальная психология, оформившаяся как наука, по своим основным наиболее прогрессивным методологическим принципам и философским традициям *была*, как мы видели, к моменту своего оформления ещё *наукой* XVIII в., в которой Энгельс писал, что наука XVIII в. противопоставила одной односторонности противоположную (субъективности — объективность, духу — природу, спиритуализму — материализм, абстрактно-единичному — всеобщее), не разрешив их противоречия, но сделав необходимым его разрешение тем, что XVIII в. противопоставил обе стороны противоречия во всей их резкости и полноте. [К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. II, 1929, стр. 349.]

Борьба против методологических принципов, на которых было первоначально воздвигнуто здание экспериментальной психологии, начинается уже на рубеже XX в. Она идёт по многим линиям и повсюду в этой борьбе продолжается противопоставление одной противоположности другой. Господствующему первоначально в физиологической психологии *сенсуализму* различных толков противопоставляется *рационализм* (психология «чистого мышления» вюрцбургской школы и А. Бине: снова *Декарт* против *Локка*); механистическому атомизму в психологии — «ассоцианизму» — целостность различных видов (целостная психология берлинской школы, лейпцигской и т. д.) и принцип активности («апперцепция», «творческий синтез» у В. Вундта; *Лейбниц* против *Декарта*); *натурализму* физиологическому (в психофизиологии) или биологическому (Дарвин, Спенсер) — различные формы *спиритуалистической* «психологии духа» и идеалистической «социальной

психологии» (французская социологическая школа в психологии). Далее поднимаются новые противоречия: *интеллектуализму* — сенсуалистическому и рационалистическому — начинают противопоставляться различные формы *иррационализма*; разуму, который обожествляла Французская революция XVIII в., — тёмные глубинные влечения, инстинкты. Наконец, с разных сторон начинается борьба против лучших прогрессивных моментов картезианского понятия сознания с его *ясным* и *отчётливым* знанием; против него, с одной стороны, выдвигается диффузное чувствоподобное переживание психологии лейпцигской школы (*К. Беме* и *немецкие мистики* против *Декарта*); против него, с другой стороны, выступают различные разновидности психологии бессознательного (психоанализ З. Фрейда и т. д.); против него, наконец, доводя кризис до крайних пределов, выступает поведенческая психология, которая отвергает не только специфическое понятие сознания, но и психику в целом: «Человек-машина» Ж. О. де Ламеттри пытается преодолеть все противоречия человеческого духа, вовсе упразднив его (*рефлекс* против *сознания*, *Декарт* против *Декарта*).

Эта борьба в своих основных тенденциях является идеологической борьбой, но опорные точки для тех конкретных форм, которые она принимает в практике психологического исследования, дают противоречия между конкретным фактическим материалом, который вскрывает поступательный ход научного психологического исследования, и теми методологическими основами, из которых исходила психология.

Борьба по всем этим направлениям, начинаясь на рубеже XX в., тянется в зарубежной психологии по сегодняшний день. Но в разные периоды господствующими оказываются разные мотивы. Здесь приходится различать прежде всего *период до 1918 г*. (до окончания первой мировой войны и победы Великой социалистической революции в России) и последующий период. Во второй из этих периодов психология вступает в полосу открытого кризиса; в первый он подготовляется. Уже и в первый из этих периодов начинают складываться многие из направлений, которые станут господствующими в последующий период,— и иррационалистический интуитивизм А. Бергсона, и психоанализ З. Фрейда, и психология духа В. Дильтея и т. д., но характерными для этого периода являются главным образом направления, ведущие борьбу против сенсуализма и отчасти механистического атомизма ассоциативной психологии, которая является на первых порах господствующим направлением психологии (Г. Спенсер, А. Бэн — в Англии, И. Тэн, Т. А. Рибо — во Франции, Г. Эббингауз, Г. Э. Мюллер, Т. Циген — в Германии, М. М. Троицкий — в России). В этот период господствует ещё тенденция *рационалистического* идеализма. В последующий период, в послевоенные годы, которые становятся и для психологии годами острого кризиса, господствующими всё в большей мере становятся иррационалистические, мистические тенденции.

Антисенсуалистические тенденции выявляются сначала в связи с постановкой в психологии проблемы мышления — в наиболее тонкой форме у А. Бине во Франции, у Д. Э. Мура и Э. Эвелинга в Англии, в наиболее заострённо идеалистической форме в Германии у представителей вюрцбургской школы, находящейся под непосредственным влиянием идеалистической философии Э. Гуссерля, воскрешающего платоновский идеализм и «реализм» схоластической философии. Вюрцбургская школа строит психологию мышления на основе «экспериментального самонаблюдения». Основная цель её — показать, что мышление в своей основе — чисто духовный акт, несводимый к ощущениям и независимый от чувственно-наглядных образов; стержнем его является «интенция» (направленность) на идеальный объект, основным содержанием — непосредственное «схватывание» отношений. Таким образом, вюрцбуржцы

возрождают в рамках «экспериментальной психологии» идеи рационалистической философии, так же как их противники осуществляют принципы философии эмпиризма. При этом оба направления при всём их антагонизме вместе с тем объединены общим их метафизическим подходом к вопросу о соотношении мышления и ощущения. Сенсуалистическая психология стоит на позициях вульгарного метафизического эмпиризма, для которого нет перехода от ощущения к мышлению. Тем самым приходилось либо вовсе отрицать качественную специфичность мышления, сводя мышление к ощущениям, либо рассматривать мышление в отрыве от ощущения. Постановка проблемы мышления в плане психологического исследования неизбежно должна была на этой основе привести к рационалистическому противопоставлению мышления ощущению, вообще чувственной наглядности.

Вслед за борьбой против сенсуалистического принципа начинается борьба и против механистически-атомистического принципа ассоциативной психологии, против «психологии элементов» и её тенденции, навеянной идеалами механистического естествознания, разлагать все сложные образования сознания на элементы и рассматривать их как результат сцепления, ассоциации этих элементов. Ещё В. Вундт пытается учесть качественное своеобразие целого по отношению к элементам, вводя понятие апперцепции и творческого синтеза, противопоставляемого им простой внешней ассоциации. К этому нововведению вынуждают Вундта экспериментальные факты. Так, уже первые психологические работы по слуховым ощущениям, а именно исследования К. Штумпфа (1883), показали, что тоны, сливаясь, а не внешне лишь ассоциируясь, образуют многообразные целостные структуры, выступающие как новые специфические качества, несводимые на качества входящих в них элементов. Затем Х. Эренфельс (1890) показал это на зрительных восприятиях и впервые ввёл для обозначения этого специфического нового качества целого термин «Gestaltqualität». Последующие исследования о восприятии музыкальных тонов и ряд других исследований вскрыли обширный фактический материал, который не вмещался в рамки психологии элементов и принуждал к тому, чтобы выйти за её пределы.

Сначала этот выход за пределы механистической психологии элементов совершается по преимуществу путём противопоставления механизму ассоциаций различных форм «творческого синтеза», как проявлений духовной активности (Вундт), «переходных состояний сознания» (Джемс) и т. п. В последующий послевоенный период кризиса этот же вопрос о целостных образованиях, несводимых на сумму элементов, разрешается исходя уже из существенно иных позиций структурного формализма (гештальт-психология) и иррационалистической комплексности (лейпцигская школа).

Борьба против ассоциаций как основного объяснительного принципа экспериментальной психологии находит себе выражение и в другой очень симптоматической тенденции — тенденции вовсе отказаться от объяснения более сложных осмысленных («духовных») психических явлений и ограничиться описанием тех форм, в которых эти духовные явления даны («описательная психология» В. Дильтея). Но и эти тенденции (наметившиеся ещё у Вундта, противопоставляющего физиологической психологии историческую психологию народов, изучающую высшие духовные образования — речь, мышление и т. д.) выступают на передний план уже в последующие послевоенные годы — в период кризиса.

В годы, следующие за окончанием первой мировой войны, кризис принимает острые формы. Так же как кризис в физике, о котором писал В. И. Ленин в «Материализме и эмпириокритицизме», в математике и т. д., это кризис методологический, связанный с идеологической борьбой за методологические

основы науки. Рушатся методологические основы, на которых было первоначально воздвигнуто здание экспериментальной психологии; всё большее распространение получает в психологии отказ не только от эксперимента, но и вообще от задач научного объяснения («понимающая психология» Э. Шпрангера); психологию захлёстывает волна витализма, мистицизма, иррационализма. Идущий из глубин организма инстинкт (А. Бергсон), «горме» (у У. Мак-Дауголла) вытесняет интеллект. Центр тяжести переносится от высших исторически сложившихся форм сознания к доисторическим, примитивным, «глубинным» её основам, от сознания — к бессознательному, инстинктивному. Сознание низводится на роль маскировочного механизма, лишённого реального влияния на поведение, управляемое бессознательными влечениями (З. Фрейд). Наряду с этим механицизм принимает крайние формы, приходя к полному отрицанию психики и сознания человека; человеческая деятельность сводится к совокупности неосознанных рефлекторных реакций (поведенческая психология). В психологии народов и в учении о личности, в характерологии господствующими в зарубежной буржуазной психологии становятся реакционные расовые фаталистические теории (Э. Кречмер, Э. Иенш); в психологии ребёнка широко распространяется педология, в педагогической и вообще прикладной психологии — тестология. За её антинаучными методами всё более обнажённо выступают её классовые позиции.

Кризис психологии выявился в наибольшей своей остроте, когда сформировалась поведенческая психология — рефлексология в России и бихевиоризм в Америке, потому что поведенческая психология, выдвинув поведение как предмет психологии, с особенной остротой выявила кризис центрального понятия всей современной психологии — понятия сознания.

Русская рефлексология (В. М. Бехтерев) сложилась на основе изучения физиологии нервной деятельности. Американский бихевиоризм (от английского слова behavior, что значит «поведение») сформировался в Америке на рубеже XX в. в исследованиях над поведением животных. В первую очередь исследования Э. Л. Торндайка над поведением животных (1898) заложило основы бихевиоризма, определив методику и проблематику новой психологии, в которой центральное место заняла проблема навыка.

Выросшую из этих исследований над животными концепцию Дж. Уотсон (Watson) методологически оформил, заострил и перенёс на психологию человека. В 1912 г. он сформулировал принципы новой психологии в программной статье. [J. B. Watson, Psychology as the Behaviorist Views, «Psychological Review», v. 20, 1931.] В 1918 г. он их развернул в своей книге «Психология как наука о поведении». Ряд психологов, главным образом в Америке, — К. Лешли (Lashley), У. Гунтер (Hunter), Вейсс (Weiss) — примкнули к новому направлению. Вскоре бихевиоризм смог опереться на работы И. П. Павлова об условных рефлексах, начавшиеся вскоре после исследований Э. Л. Торндайка, но независимо от них.

В настоящее время к бихевиористам причисляется значительное число американских психологов, объединённых лишь признанием поведения предметом психологии. Само же поведение понимается ими по-разному. Так, ряд психологов-поведенцев (прежде всего Э. Ч. Тольман) особенно подчёркивает направленный, целевой характер поведения, роль намерения в нём.

В литературе сделана была попытка расклассифицировать современных бихевиористов на три группы: строгих бихевиористов (типа Дж. Б. Уотсона), бихевиористов не строгих (Г. У. Альпорт и др.) и бихевиористов, признающих направленный характер поведения (типа Э. Ч. Тольмана). [См. С. Л., Рубинштейн «Необихевиоризм Тольмана» в сборн. «Учёные записки кафедры психологии Гос. пед. ин-та им. Герцена», Л. 1939.] Но в действительности их можно насчитать

много больше. Образуется ряд различных оттенков и промежуточных позиций, почти смыкающихся с механистическими направлениями внутри эмпирической психологии. Наряду с этим на механистической основе бихевиоризма нарастают идеалистические телеологические тенденции. Крупнейшим представителем этого телеологического необихевиоризма является в настоящее время Э. Ч. Тольман, сочетающий бихевиоризм с гештальтизмом. Его концепция имеет в настоящее время наибольшую значимость. Предварительно развив её в ряде специальных исследований, он подытожил её затем в большом труде [Ed. Ch. Tolman, Purposive Behavior in Animals and Men. New York—London, 1932].

Предметом психологии бихевиоризм считает не сознание, а поведение. Под поведением понимаются ответные движения организма на раздражения среды. Внешние раздражители, простые или сложные ситуации — это стимулы; ответные движения — реакции. Задача психологии — установить однозначные отношения между стимулами и реакциями. В отличие от того направления биологической психологии, которое стремилось объяснить всё поведение животных и человека, исходя исключительно из внутренних, «глубинных» органических тенденций — инстинктов, влечений, поведенческая психология, как учение о реакциях, пытается вывести всё поведение из действия внешних раздражителей.

В целях реализации объективности научного познания в психологии бихевиоризм выключает сознание и пытается строить уже не «психологию без души», а психологию без психики.

В отношении сознания у представителей поведенчества наметились в основном две различные точки зрения. Одни, как первоначально Уотсон, не отрицая существования сознания, отвергают его лишь как объект научного знания. Таким образом, субъективно-идеалистическому пониманию психики противопоставляется механистическое понимание научного знания. Другая, более радикальная, позиция заключается в отрицании сознания, вернее, в сведении его к физиологическим процессам (К. Лешли).

Легко убедиться в том, что эта позиция бихевиоризма внутренне противоречива. Нельзя положить в основу психологического познания отрицание сознания. Отрицая явления сознания у испытуемых на том основании, что он об этих явлениях узнаёт лишь из показаний, основанных на самонаблюдении, бихевиорист вынужден самим фактом изучения предполагать у себя те явления сознания (восприятия, наблюдения, мышления), которые он отрицает у других. Дж. Б. Уотсон сам отмечает, что бихевиорист «в своей научной деятельности употребляет орудия, существование которых он отрицает в своём объекте и в самом себе». Таким образом, бихевиорист разлагает и распределяет между двумя субъектами то, что реально соединено в одном. В конечном счёте он вынужден всё же вернуться на половинчатую, внутренне несостоятельную позицию признания существования сознания и отрицания возможности его изучения.

Эта позиция бихевиоризма обусловлена тем, что бихевиоризм в своей борьбе против психологии сознания исходил из той концепции сознания, которая была создана субъективно-идеалистической психологией. Вся аргументация представителей поведенческой психологии, обосновывающая необходимость выключения психики из психологии, сводилась в основном к тому, что психические явления, или явления сознания, принципиально доступны только одному наблюдателю; они «не поддаются объективной проверке и потому никогда не смогут стать предметом научного исследования» (Дж. Б. Уотсон). Эта аргументация против психологии сознания опиралась в конечном счёте на интроспективное понимание сознания.

Вместо того, чтобы в целях реализации объективизма научного познания в

психологии преодолеть интроспективное понимание психики, поведенческая психология отбросила психику.

Исходя именно из такого понимания сознания, поведенческая психология пришла к своему пониманию деятельности как поведения. Изучение деятельности человека в отрыве от сознания означает не только выпадение сознания из области психологического исследования, но и ложное, механистическое понимание самой деятельности, которая сводится к совокупности реакций.

Понимание деятельности, или поведения, как совокупности реакций превращает реактивность в универсальный принцип: каждый акт деятельности представляется как ответ на внешний раздражитель. В основе этой концепции реактивности лежат теория равновесия и принцип внешней механической причинности. Внешний толчок нарушает равновесие; реакция восстанавливает его. Для дальнейшей деятельности необходим новый, извне идущий толчок.

Новейшие исследования заставляют усомниться в том, чтобы поведение даже и низших животных носило чисто реактивный характер. В применении же к человеческой деятельности этот принцип реактивности приводит к явному противоречию с самой основной её особенностью. Человек здесь представляется только объектом средовых воздействий. Человек, конечно, является и объектом воздействия на него со стороны среды; но он также и субъект, который сам воздействует на среду, изменяет её, регулируя те условия, которые обусловливают его деятельность. Изменяя среду, человек изменяется сам; в этом отличительная особенность труда в его специфически человеческих формах. Определение поведения как совокупности реакций не учитывает специфики человеческой деятельности. Начав с отрицания сознательности человеческой деятельности, бихевиоризм приходит и к отрицанию её активности.

Сведение высших форм человеческой деятельности к механической сумме или агрегату элементарных реакций — рефлексов ведёт к утрате их качественного своеобразия. Эта радикально-механистическая аналитическая концепция носит и ярко выраженный антиисторический характер. Правильно отмечает Дж. Б. Уотсон, что бихевиористская психология «прямо выросла из работ над поведением животных». И недаром он начинает предисловие к первому изданию своей «Психологии» с заявления: «Когда я писал этот труд, я рассматривал человека как животный организм». Наряду со сведением психического к физическому поведенческая психология последовательно проводит сведение социального к биологическому.

Теоретически решающим для понимания кризиса психологии, раскрывшегося в борьбе поведенческой психологии против психологии сознания, является то, что в конечном счёте поведенческая психология и интроспективная психология исходят из одного и того же понимания психики, сознания. Идеалистическая психология признала реальные психические процессы лишь субъективными содержаниями самонаблюдения, а бихевиористы и рефлексологи некритически полностью приняли идеалистическую концепцию своих противников. Только в силу этого они не могли найти никакого иного пути для реализации объективной научности психологического познания, как отказ от познания психики. Интроспекционисты, замыкая психику во внутреннем мире сознания, оторвали психику от деятельности; бихевиористы приняли как непреложную истину этот отрыв друг от друга сознания и деятельности, внутреннего и внешнего. Только на этой основе можно было определить свою задачу так, как это сделали представители поведенческой психологии: вместо изучения сознания, оторванного от поведения, поставить себе задачей изучение поведения, оторванного от сознания.

Таким образом, можно сказать, что и этот стержневой аспект кризиса был

заложен в исходных позициях психологии сознания, сохранивших своё господство в экспериментальной психологии. *Это был кризис декарто-локковской интроспективной концепции сознания*, которая в течение столетий довлела над психологией. Сводя психику к сознанию, а сознание к самосознанию, к отражению (рефлексии) психики в себе самой, эта ставшая традиционной для всей психологии декарто-локковская концепция сознания отъединила сознание человека от внешнего мира и от собственной его внешней, предметной практической деятельности. В результате деятельность человека оказалась отъединённой от сознания, противопоставленной ему, сведённой к рефлексам и реакциям. Сведённая к реакциям деятельность человека становится *поведением*, т. е. каким-то способом реагирования; она вообще перестаёт быть деятельностью, поскольку деятельность немыслима вне её отношения к предмету, к продукту этой деятельности. Поведение — это реактивность отъединённого от мира существа, которое, реагируя под влиянием стимулов среды, самой своей деятельностью активно не включается в неё, не воздействует на действительность и не изменяет её. Это жизнедеятельность животного, приспособляющегося к среде, а не трудовая деятельность человека, своими продуктами преобразующая природу.

Отъединение сознания от предметной практической деятельности разорвало действенную связь человека с миром. В результате предметно-смысловое содержание сознания предстало в мистифицированной форме «духа», отчуждённого от человека.

Поэтому можно сказать, что, так же как поведенческая психология является не чем иным, как оборотной стороной интроспективной концепции сознания, так «психология духа» (Э. Шпрангер), в которой предметно-смысловое содержание сознания — «дух» — выступает в мистифицированной форме данности, независимой от человеческой деятельности, является оборотной стороной поведенческой концепции деятельности. Именно потому, что поведенческая психология свела деятельность, преобразующую природу и порождающую культуру, к совокупности реакций, лишила её воздейственного предметного характера, предметно-смысловое содержание «духа» предстало в виде идеальной данности.

За внешней противоположностью этих концепций в их конечных выводах скрывается общность исходных позиций, и если К. Бюлер ищет выхода из кризиса психологии в том, чтобы примирить, дополнив одну другой, психологию поведения с психологией духа (и психологией переживания), то нужно сказать, что их «синтез» лишь соединил бы пороки одной с пороками другой. В действительности нужно не сохранять как одну, так и другую, а обе их заодно преодолеть в их общей основе. Эта общая основа заключается в отрыве сознания от практической деятельности, в которой формируется и предметный мир и само сознание в его предметно-смысловом содержании. Именно отсюда проистекает, с одной стороны, отчуждение этого содержания как «духа» от материального бытия человека, с другой — превращение деятельности в поведение, в способ реагирования. Здесь в одном общем узле сходятся нити, связующие психологию сознания и психологию поведения, психологию поведения и психологию духа; у направлений, представляющихся самыми крайними антиподами, обнаруживается общая основа. Здесь средоточие кризиса, и именно отсюда должно начаться его преодоление.

Оформившаяся в качестве особой научной дисциплины психология во всех основных своих разветвлениях исходила первоначально из натуралистических установок. Это был физиологический либо биологический натурализм, рассматривающий психику и сознание человека исключительно как функцию

нервной системы и продукт органического биологического развития.

Но как только новая «экспериментальная психология» попыталась перейти от изучения элементарных психофизических процессов к изучению более сложных осмысленных форм сознательной деятельности, она ещё у В. Вундта столкнулась с очевидной невозможностью исчерпать их изучение средствами психофизиологии. В дальнейшем это привело к тому, что идеалистическая «психология духа» была противопоставлена физиологической психологии. При этом *объяснение* явлений было признано задачей лишь физиологической психологии, изучающей психофизические, т. е. скорее физиологические, чем собственно психические, осмысленные, «духовные» явления. Задачей же психологии духа признавалось лишь *описание* тех форм, в которых эти духовные явления даны («описательная психология»), или их *понимание* («понимающая психология»). Как в одном, так и в другом случае духовные, т. е. осмысленные, психические явления, характерные для психологии человека, превращались в данности, не допускающие причинного объяснения их генезиса.

Эти духовные явления связывались с формами культуры, т. е. с содержанием истории, но не столько с тем, чтобы объяснить *исторический* генезис и развитие человеческого сознания, сколько с тем, чтобы признать *духовный* характер раскрывающегося в историческом процессе содержания культуры, которая превращается в систему вечных духовных форм, структур или ценностей. В результате создалось внешнее противопоставление природы и истории, природного и духовного. Оно является общим для обеих враждующих концепций. В этом смысле можно опять-таки сказать, что неизбежность всего в дальнейшем развернувшегося конфликта натуралистической и «духовной» психологии — «geisteswissenschaftliche Psychologie» — была заложена в исходных позициях натуралистической психологии. Её механистический натурализм, так же как и идеализм психологии духа, не мог возвыситься до мысли о единстве человеческой природы и истории, до той истины, что *человек* прежде всего *природное, естественное существо*, но сама *природа человека — продукт истории*. Поэтому духовное содержание исторического человека было внешне противопоставлено психологии природного человека.

Своеобразную попытку понять развитие форм человеческого сознания как продукт социально-исторического развития сделала французская социологическая школа Э. Дюркгейма.

Тенденция связать психологию с социальными дисциплинами во французской науке не нова. Она идёт ещё от Огюста Конта. В своей классификации наук Конт, как известно, не отвёл особого места психологии. Его отрицательное отношение к психологии как самостоятельной дисциплине было направлено, в основном, против интроспективной метафизической психологии, которую в его время насаждал во Франции В. Кузен (Cousin). О. Конт противопоставил этой психологии то положение, что психические процессы становятся объектом науки лишь постольку, поскольку мы устанавливаем и определяем их извне, в объективном наблюдении, и вскрываем вне их лежащие причины их возникновения и протекания. Для реализации своего требования О. Конт не видел другого пути, как расчленить психологию на две дисциплины. Изучение психических функций он относил: 1) к анатомо-физиологии мозга, которая изучает их физиологические условия, 2) к социологии, которая изучает их характер, взаимосвязи и развитие в социальной среде.

Признание социальной обусловленности психологии человека получило значительный отзвук во французской психологической литературе. (Особенно явственно обнаруживаются эти социальные мотивы у одного из крупнейших французских психологов предыдущего поколения — у Т. Рибо.) Представители

французской социологической школы и близкие к ней учёные (Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль, Ш. Блондель, Ж. Пиаже, М. Гальбвакс), а также П. Жане попытались объяснить формы человеческого сознания как продукт общественного развития. В ряде исследований они попытались вскрыть общественно-исторический генезис человеческих форм памяти, мышления, эмоций, развития личности и её самосознания. Однако проблема социальной обусловленности сознания не получила и в исследованиях французских психологов удовлетворительного разрешения. В работах, исходящих из социологической концепции Э. Дюркгейма, социальность была понята идеалистически в отрыве от реальных общественных, производственных отношений людей и их отношения к природе; социальное, так же как и всё объективное содержание мира, было сведено к общественному сознанию — к идеологии; социальные отношения — к общению в плане сознания.

Эта идеалистически понятая социальность была внешне противопоставлена биологической природе человека. Психическое развитие было поэтому некоторыми представителями этого направления (Ж. Пиаже) понято как процесс вытеснения примитивных форм биологически обусловленной психики психикой социализированной. У представителей французской социологической школы *социальность* сводится к *идеологии*, *идеология* же (и коллективные представления) отожествляется с *психологией*. Общественное бытие превращается в социально-организованный опыт. Из сферы социального, в котором эти психологи ищут объяснения генезиса и развития человеческого сознания, выпадает общественная деятельность человека, практика, в процессе которой в действительности формируется сознание человека. Поэтому действительно адекватного объяснения генезиса и развития сознания у человека и эта психология, рассматривающая сознание человека как продукт общественно-исторического развития, дать не смогла.

Психология, оформившаяся как наука в экспериментальных исследованиях ощущений и затем памяти, была по своим исходным господствующим установкам насквозь интеллектуалистична; познавательные процессы занимали в ней центральное место. Это была психология ощущений, восприятий, представлений, идей. Потребности, побуждения, тенденции не играли в ней сколько-нибудь заметной роли. Она изучала сознание само по себе, вне реальной деятельности и поведения; уже поэтому проблема побуждений не была для неё актуальна. Поскольку эта традиционная классическая психология сознания пыталась объяснить поведение, она исходила из перцептивных, интеллектуальных моментов, она упоминала и о тенденциях, но все эти тенденции мыслились как нечто производное от представлений, от идей. Это были тенденции идей, из которых пытались объяснить поведение человека, а не тенденции человека, которыми объяснялось бы течение его идей.

«Люди, — пишет Ф. Энгельс, — привыкли при объяснении своих действий исходить из своего мышления, а не из своих потребностей (которые, конечно, отражаются в голове, осознаются), и таким образом возникло с течением времени то идеалистическое миросозерцание, которое с эпохи падения античного мира владело умами». [К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. XIV, стр. 459 («Роль труда в процессе очеловечения обезьяны»). М.—Л. 1931; К. Маркс, Ф. Энгельс, Соч. Т. 20. С. 439.] Это положение Энгельса полностью применимо к основному направлению западно-европейской психологической науки XIX в. Интеллектуализм, связанный с пренебрежением к неинтеллектуальной стороне психики, к динамическим движущим силам поведения, столкнулся с фактами, которые он оказался не в состоянии охватить и объяснить. Они вскрылись, во-первых, в генетическом плане сравнительной психологии, в которой изучение

поведения животных, начиная с Ч. Дарвина, выявило значение проблемы инстинктов; с психологии животных эта проблема движущих сил, побуждений или мотивов поведения была распространена на человека. Роль влечений, аффективных тенденций вскрылась, во-вторых, в патологическом плане (в исследованиях П. Жане, З. Фрейда и др.). И опять-таки из области патологии сделаны были выводы и в отношении нормальной психологии. В частности психоанализ показал на обширном клиническом материале, что общая картина психической жизни человека, созданная традиционной школьной, насквозь интеллектуализированной психологией, никак не соответствовала действительности. В действительности в психике человека, в мотивах его поведения проявляется далеко не только интеллект; в них существенную роль играют влечения, аффективные тенденции, которые часто приходят в острый конфликт с сознанием человека и, определяя его поведение, порождают жестокие потрясения.

В связи с этим на передний план всё больше выдвигается новая проблема — побуждений, мотивов, двигателей поведения, и психология начинает искать их не в идеях, а в тенденциях (отчасти Т. Рибо, затем П. Жане), потребностях (Э. Клапаред, Д. Катц, К. Левин, Дж. Шиманский (Szymanscki)), влечениях (З. Фрейд, А. Адлер), инстинктах и диспозициях (У. Мак-Дауголл, Э. Ч. Тольман и множество других). Выражающаяся в них динамическая направленность признаётся уже не чем-то производным, а тем основным, из чего психология должна исходить при объяснении поведения.

В трактовке этих динамических движущих сил чем дальше тем больше выявляется тенденция, которая с особенной остротой проявляется в таких концепциях, как психоанализ З. Фрейда, «гормическая» психология У. Мак-Дауголла и др., рассматривать движущие силы человеческой деятельности как нечто первично заложенное внутри человека, в его организме, а не формирующееся и развивающееся из его изменяющихся и развивающихся взаимоотношений с миром. В силу этого источники человеческой деятельности, её мотивы представляются как идущие из тёмных глубин организма, совершенно иррациональные, бессознательные силы, находящиеся вовсе вне контроля интеллекта: идеи уже будто бы вовсе не могут быть движущей силой поведения людей; это привилегия одних лишь слепых инстинктов.

Роль влечений особенно остро выявил на конкретном материале клиники З. Фрейд. На этой основе он возвёл здание психоанализа. Глубинные основы и движущие силы личности он усматривает во влечениях, которые он практически сводит к сексуальности. Теоретически наряду с основной группой сексуальных влечений признаются ещё в качестве второй группы сначала влечения «я», затем влечения смерти. Исходящие из биологических глубин организма силы определяют всю деятельность человека; примитивные влечения являются основными её мотивами. Роль социальных отношений ограничивается чисто негативной функцией вытеснения. Давление социальности, представителем которой внутри личности является «я», осуществляющее социальную «цензуру», вытесняет влечения в сферу бессознательного. В разрез с проходящим через всю психологию от Р. Декарта и Дж. Локка отожествлением психики и сознания Фрейд признаёт сознание лишь свойством психики, притом свойством, которым она может и не обладать. Психика при этом расчленяется на внешние друг другу сферы — сознательного, бессознательного и подсознательного. Между первыми двумя действуют силы отталкивания; влечения вытесняются в бессознательное; вытесненные, они не могут без маскировки проникнуть в сферу сознания, и не сознательное «я», а «оно» признаётся подлинным ядром личности.

Интеллектуализм традиционной психологии нашёл себе

концентрированное выражение в самой концепции сознания как предмета психологии. *Сознание* — это прежде всего *знание*, познание. Сведение психики к сознанию стирает границы между психическим переживанием и знанием, между психологическим и идеологическим, философским понятием сознания. Индивидуальное сознание конкретного индивида, которое изучает психология, — это в действительности единство знания и переживания. Традиционная концепция трактовала само переживание как явление сознания; верная своей общей установке, она сводила переживание как реальный психический факт к его самоотражению в сознании. Поэтому традиционное понятие переживания как явления сознания, которым широко пользуется интроспективная психология сознания, является в основном познавательным, интеллектуальным образованием, между тем как в действительности и в нашем его понимании переживание — это полнокровный психический факт во всей полноте его многостороннего существования, включающего все стороны психики и выражающего в каком-то преломлении полноту индивидуального бытия познающего субъекта, а не только познаваемое содержание отражаемого объекта.

На основе такого интеллектуализированного понимания сознания, сводящего психическое к одной из его сторон, попытка восстановить в своих правах реальный психический факт неизбежно приводит к не менее порочному противопоставлению психики и сознания и к выключению из психического его познавательной, сознательной стороны. Эта точка зрения нашла себе выражение в различных концепциях современной психологии: в психоанализе З. Фрейда с его учением о бессознательном и сведением психики к тёмным глубинным влечениям, в которых сосредоточивается то, что вытесняется из сознания; в учении А. Бергсона, противопоставляющего связанный с основами жизни бессознательный инстинкт сознательному интеллекту; в утверждениях таких психологов, как, например, А. Валлон, который из того, что психический факт не может быть сведён к функции осознания и исчерпывающе определён в терминах самосознания, заключает, что психика и сознание вообще чуждые друг другу области; сознание, обусловленное социальным идеологическим содержанием, на этом основании будто бы вовсе выпадает из сферы психологии. [A. Wallon, Le problème biologique de la conscience // G. Dumas (ed.) «Nouveau Traitél de Psychologie», t. I, 1930. Во многом по-иному, чем в означенной статье, поставлены основные философские, методологические проблемы психологии в позднейшей работе того же автора — в его вводных установочных статьях к «La vie mentale», («Encyclopédie Française», t. VII), где дана новая интересная их трактовка.]

Все эти противоречия разъедают психологию, вступившую в полосу открытого кризиса. Таким образом, конфликты, в которые вовлечена была психология механистическими и идеалистическими установками, а также метафизическим характером господствовавшего в ней мышления, неспособным вскрыть взаимосвязи и взаимопереходы от ощущения к мышлению, от психики к сознанию и т. д., оказались очень многообразными и идущими по разным направлениям.

Наметившаяся уже раньше антитеза целостной психологии и психологии элементов в период кризиса выдвигается очень заострённо. Целостные тенденции становятся всё более популярными в зарубежной психологии XX в. Они выступают носителями идеалистических идей различных толков и оттенков. Сам принцип целостности получает несколько существенно различных реализаций. Для В. Дильтея и его продолжателей он означает прежде всего *целостность личности*, которая является активным носителем определённой идеологии. Для берлинской школы гештальт-психологии это *целостность динамической ситуации* и её формальной структуры. Для лейпцигской школы принцип

целостности реализуется не в структурности, а в *диффузной комплексности*, и его существеннейшим выражением является «народная» целостность, поглощающая личность.

Гештальт-психология (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка, К. Левин), выдвинув в качестве первого основного своего принципа принцип целостности, противопоставила его механистическому принципу психологии элементов (Und-Verbindung, по Вертгеймеру). Под «гештальт» представители этого направления разумеют целостное образование, обладающее своеобразным качеством формы, несводимым к свойствам входящих в его состав частей.

Идею целостности гештальт-психологи первоначально развили в психологии восприятия, в которой они прежде всего попытались и экспериментально её обосновать. Построенная гештальт-психологией на основе принципа структурной целостности теория восприятия носит ярко выраженный феноменалистический, формалистический, идеалистический характер. Принцип целостности, первоначально раскрытый на проблеме восприятия, был затем применён гештальт-психологами к решению исходных принципиальных проблем — прежде всего психофизической проблемы. Далее этот принцип был распространён на все остальные проблемы психологии. Применение принципа целостности за пределами психологии восприятия было связано с выявлением второго основного принципа гештальт-психологии, тесно связанного с первым, — принципа динамичности. Согласно этому принципу течение психических процессов определяется динамическими, изменяющимися соотношениями, устанавливающимися в самом процессе, а не независимыми от этого процесса и определяющими его путь механистическими связями. Таким образом, каждый психофизический процесс тоже оказывается замкнутым в себе целым. Следовательно, действия человека представляются как конечная стадия саморегулирующегося динамического процесса, исходящего из восприятия ситуации. Поэтому поведение целиком определяется структурой ситуации.

Здесь идеализм теснейшим образом сплетается с механицизмом. Если понимание исходной реальной ситуации как «феноменального сенсорного поля», т. е. сведение объективной действительности к восприятию, является идеалистическим, то мысль, будто «сенсорное поле», т. е. восприятие ситуации в качестве фазы единого саморегулирующегося процесса, предопределяет действия человека, является сугубо механистической. Это лишь более утончённая и не менее радикально механистическая концепция, чем та, которая заключена в схеме «раздражение — реакция». Действие, с точки зрения этой концепции, не сознательный акт личности, выделяющей себя из ситуации, противопоставляющей себя ей и способной её преобразовать, а функция от этой ситуации, из которой оно автоматически вытекает.

Вместе с тем принцип динамичности, согласно которому психофизический процесс всецело определяется в своём протекании изменяющимися соотношениями, устанавливающимися в самом этом процессе, фактически означает, что весь опыт понимается как имманентный продукт субъекта. Принцип динамичности, который представители гештальт-теории противопоставляют «машинной теории» рефлекторной концепции, заключает в себе полное отрицание внешнего опосредования; он упирается в идеализм.

Таким образом, несмотря на заострённую борьбу с частными проявлениями механицизма — со сведением целого к механической сумме частей — гештальт-психология сама является механистической концепцией. И в то же время, несмотря на свой «физикализм» и борьбу с «витализмом», она является феноменалистической, т. е. идеалистической, теорией. Идеализм и механицизм в самых утончённых и потому особенно опасных формах сплетены в ней в сложном

единстве.

На идеалистической и механистической основе в гештальт-психологии надстраивается формализм. И чем дальше, тем обнажённее и заострённее выступают эти формалистические тенденции, особенно там, где представители гештальт-психологии пытаются подойти к проблемам психологии личности и коллектива.

Критика методологических позиций гештальт-психологии никак не должна исключить признания несомненных их заслуг в области психологического исследования. Гештальт-психология сыграла несомненно крупную роль в преодолении атомистических тенденций ассоциативной психологии. Ещё существеннее их положительная роль в развитии экспериментального исследования, достигшего в их работах исключительно высокой степени совершенства. Не подлежит, в частности, сомнению, что, например, исследования В. Келера (Köhler) над антропоидами знаменуют собой новую веху в области сравнительной психологии, а К. Левин и его сотрудники создали новый тип эксперимента, представляющий исключительной ценности инструмент для изучения психологии человеческого поведения.

Совершенно иной характер носит другое направление целостной психологии, представленное так называемой *лейпцигской школой*. Гештальт-психология стоит на позициях феноменализма; при этом для неё характерен всё же физикализм; это натуралистическая, механистическая теория. Лейпцигская же школа (Ф. Крюгер (Krüger), Й. Фолькельт (Volkelt) и др.) исходит из мистического, иррационалистического идеализма, она ведёт своё происхождение от немецкой романтики и религиозной мистики.

Взгляды этой школы носят заострённо идеалистический характер. Психика сводится к чувствоподобному переживанию. Структурной целостности гештальт-теории противопоставляется диффузно-комплексная целостность смутного, недифференцированного чувства. На передний план выдвигаются аффективно-эмоциональные моменты и на-нет сводятся интеллектуальные. Умалить роль интеллекта, роль знания в сознании — такова основная тенденция этого учения. Она представляет реакцию иррационалистического мистического идеализма против лучших тенденций декарто-локковского понятия сознания как знания. Вожди этой школы возглавили фашистскую психологию, в то время как представители гештальт-психологии вынуждены были покинуть фашистскую Германию и развернуть свою работу в США.

С механическим атомизмом, укоренившимся в исходных позициях психологии, связано и то, что психология, разложив психику на элементы, вовсе упустила из поля зрения личность как целое. В ходе кризиса эта проблема личности выступила с большой остротой. Эта проблема в частности стоит в центре персоналистической психологии В. Штерна.

Стремясь как будто преодолеть сложившийся под влиянием христианской идеологии и укоренившийся благодаря Р. Декарту дуализм психического и физического, души и тела, В. Штерн в своей *персоналистической психологии* вместо признания психофизического единства выдвигает принцип психофизической нейтральности: личность и её акты не могут быть отнесены ни к психическим, ни к физическим образованиям. Оторвавшись от конкретной исторической личности человека, это понятие стало у Штерна абстрактной метафизической категорией. Понятие личности распространяется на самые различные ступени развития и перестаёт быть характерным для какой-нибудь из них. Личностью признаётся не только общественный человек, но также, с одной стороны, всякий организм, клетка, даже неорганические тела, с другой — народ, мир, бог. Личность определяется формальными внеисторическими категориями

целостности и целенаправленности, выявляющимися в самосохранении и самораскрытии.

Идеалистические и механистические тенденции перекрещиваются в современных учениях о личности. С одной стороны, ряд систем делает попытку построить целостную психологию личности, исходя из идеологии (из «культуры» — Дильтей, Шпрангер, отчасти Ясперс (Jaspers)). С другой стороны, выступает целый ряд систем, которые исходят в психологии личности из биологии. Типологические особенности психологической структуры личности непосредственно выводятся из конституциональных особенностей организма (Э. Кречмер). Обе как будто противоположные точки зрения, иногда сочетаясь, приводят к сугубо реакционной трактовке личности: на основании конституциональных, органических, расовых особенностей личность рассматривается как представитель высшей или низшей расы, т. е. как экземпляр определённой породы. Эта по существу зоологическая трактовка личности составляет сущность «антропологической» психологии фашизма; при этом идеологические установки проецируются в природу человека, с тем чтобы объявить свои реакционнейшие идеологические установки будто бы изначальным природным фактом (пресловутая «интеграционная типология» Иенша, превратившаяся в часть нацистского расоведения и услужливо предлагающая себя в качестве «научного» обоснования фашистского расового мракобесия).

В трактовке проблемы личности особенно резко расходятся пути подлинной науки, адекватной действительности и идеалам подлинного гуманизма, и пути фашистских и фашиствующих фальсификаторов науки.

История развития психологии в СССР

История русской научной психологии

Развитие психологической теории в России, борьба в ней материализма и идеализма приняла *особенные* формы. Самобытность русской психологической мысли, не только творчески обобщившей достижения мировой психологии, но и создавшей новые пути в общем развитии науки, связана с историей передовой русской общественной мысли, классического философского материализма и передового естествознания.

В развитии научной психологической мысли в России особое место принадлежит М. В. Ломоносову. Конечно, в России существовала и до Ломоносова философская мысль, развивавшаяся в психологическом направлении.

Однако именно с Ломоносовым особенно тесно связаны оригинальные пути становления русской передовой психологической мысли. В своих работах по риторике и по физике Ломоносов развивает материалистическое понимание ощущений и идей. Ещё в 1744 г. в «Кратком руководстве по риторике» Ломоносов утверждал, что содержанием идей являются вещи природы. Положение о первичности материи и зависимости от неё психических явлений последовательно развивалось Ломоносовым в его физических работах, особенно в его теории света (1756), где, между прочим, дана интересная попытка объяснения физиологического механизма ощущения цвета.

С точки зрения Ломоносова нужно различать познавательные (умственные) процессы и умственные качества человека. Последние возникают из соотношения умственных способностей и страстей. Анализ страстей и их выражения в речи, данный Ломоносовым, представляет крупный исторический интерес. Источниками страстей и их формой выражения являются действия, определяемые Ломоносовым, как «всякая перемена, которую одна вещь в другой производит». [М. В. Ломоносов, Краткое руководство к красноречию, книга

первая, в которой содержится риторика, показующая общие правила обоего красноречия, то есть оратории и поэзии, сочиненное в пользу любящих словесные науки. СПб., 1816. С. 11] Такое понимание психики уже расходится с психологической концепцией X. Вольфа, господствовавшей в то время в философии и психологии и от которой, возможно, ранее отправлялся Ломоносов.

В своей риторике Ломоносов выступает как реалист, великолепный знаток людей. Именно поэтому исходным моментом для Ломоносова становится не абстрактная умственная способность или психическая функция, а жизненное качество человеческой личности, проявляющееся в страстях и действиях, двигателях человеческого поведения, руководимого разумом, отражающим природу.

Психологические воззрения Ломоносова были составной частью его общественно-научного мировоззрения. Человек, сын своей родины, был неизменно в центре интересов Ломоносова, психологические воззрения которого носили поэтому определённый гуманистический характер.

С середины XVIII в., в связи с зарождением в рамках феодальной России буржуазных отношений, наряду с богословской церковной идеологией и идеалистическим рационализмом, со времён Петра проникающим в Россию из Западной Европы, начинает сказываться в России и влияние французских просветителей и материалистов.

Это влияние впервые сказывается непосредственно в психологических воззрениях Я. П. Козельского («Философические предложения», 1768), и *опосредованно* проявляется в психологической концепции А. Н. Радищева, вполне самостоятельной и оригинальной в разрешении психогенетической проблемы, в установлении ведущей роли речи в психическом развитии человека. Эта концепция изложена Радищевым главным образом в его основном философском трактате «О человеке, его смертности и бессмертии». Психологические воззрения Радищева являлись составной частью его философского, материалистического и гуманистического мировоззрения.

В начале XIX в., когда более радикальная часть дворянства, дворянские революционеры стали в ряды декабристов, более умеренное либеральное дворянство стало противопоставлять реакционной официальной идеологии (представленной «Библейским обществом», Голицыным, Фотием) идеи немецкой идеалистической философии. На психологию этого времени особенно значительное влияние оказал Шеллинг. Первыми яркими выразителями шеллингианских идей выступают Д. М. Велланский («Биологическое исследование природы в творящем и творимом её качестве, содержащее основные начертания всеобщей физиологии», П. 1812, П. 1864) и В. Ф. Одоевский («Психологические заметки»). Духом позднего шеллингианства проникнуты работы П. С. Авсенева, X. А. Экеблазта («Опыт обозрения биологико-психологического исследования способностей человеческого духа», П. 1872) и др. Эти работы трактуют психологию в плане общей антропологии, подчёркивают «целостность» человеческого существа, связь его со всей вселенной и выдвигают идеи развития, однако не в естественно-научной, а метафизической трактовке. Конкретные факты, выявляющие реальный процесс развития, заслоняются или попросту заменяются метафизическими размышлениями, часто довольно шаткими.

Это шеллингианское направление в русской *идеалистической* психологии не представляло в действительности русскую психологию. Не случайно, что орган декабристов «Полярная звезда» в лице А. Бестужева боролся против модного немецкого влияния.

Шеллингианцы и чем дальше, тем больше рвали с наиболее передовыми

традициями русской философской и психологической мысли, — они ревностно насаждали немецкий идеализм в русской литературе. Именно за этот разрыв с традициями русской мысли Бестужев обвинял В. Одоевского и других шеллингианцев в том, что у них нет «народной гордости».

От этих русских шеллингианцев надо отделить А. И. Галича. В философском отношении Галич не является монистом и в области психофизической концепции он колебался между материализмом и идеализмом и в своих философских воззрениях сам испытал явное влияние Шеллинга. Однако в системе его психологических взглядов, представленных в замечательном труде «Картина человека» (1834), Галич выступает как оригинальный учёный и развивает передовые для своего времени идеи, связывая переход от сознания к самосознанию с «практической стороной духа», т. е. деятельностью человека в общественной жизни.

«Я знаю, что я живу не иначе, как обнаруживая свою деятельность (хотя бы то было и по поводу внешних раздражений), — пишет Галич, — не иначе, как *проявляя* свою жизнь для себя и для других, не иначе, как *выводя на позорище* временные отдельные порождения моего средобежного могущества, которое везде и остаётся основанием последних, составляющих совокупность или сумму моего бытия исторического». «Пускай мысль делает различия между внешним и внутренним, в практике мы действительно и существуем и знаем про себя столько, сколько удаётся нам показать то, что мы есть и чем мы могли бы быть». «Раскрывшееся сознание моей жизни исторически подаёт мне и способы распознавать своё лицо с другими отдельными лицами. Я и самого себя и всякого другого принимаю за особенное, определённое существо, и приветствую в нём брата». В связи с этим подчёркиванием деятельности, «практической стороны духа», в «Картине человека» Галича ярко выдвигаются проблемы личностно-мотивационного плана — побуждения, склонности, страсти и т. д. Связанное «с историческим бытием» народа духовное развитие личности, по Галичу, наиболее существенно сказывается в нравственных чувствованиях и поступках человека. Отсюда специальное место в его системе занимает критическая этика, вызвавшая крайнее недовольство официальной науки николаевской России.

Решающее значение для развития передовой русской психологии XIX в. имели психологические воззрения великих русских философов-материалистов — А. И. Герцена, В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова и в особенности Н. Г. Чернышевского.

Герцен подвергает острой и принципиальной критике немецкую идеалистическую философию и в частности Гегеля. Основной порок идеалистической немецкой философии и науки он видит в том, что она не имеет «вполне развитого смысла в практической деятельности»; обобщая каждый вопрос, она выходила из жизни в отвлечение. «Быть валом, отделённым от жизни», — в этом, по Герцену, её отличительный признак. Основную задачу русской философской мысли и её отличительную черту Герцен усматривает в том, чтобы вопреки всем «буддистам науки» связать науку с жизнью, теорию с практикой и *«одействотворить»* философию и науку. Герцен обвиняет Гегеля в том, что «Гегель более намекнул, нежели развил мысль о деянии... Гегель, раскрывая области духа, говорит об искусстве, науке и забывает практическую деятельность, вплетённую во все события истории». [А. И. Герцен, Диллетантизм в науке, Полное собрание сочинений и писем, т. III, 1919. стр. 220—221.] Он упрекает Фихте за то, что «он волю ставит выше деяния». С выдвижением идеи «деяния» на первый план выдвигается вместе с тем у Герцена реальная жизнь и конкретная личность, совершающая эти деяния, «...ибо одно действование может удовлетворить человека. Действование — сама личность». «Забытая в науке

личность, — говорит он, — потребовала своих прав, потребовала жизни, трепещущей страстями и удовлетворяющейся одним творческим, свободным деянием». Идея Герцена о *«деянии», как существеннейшем факторе духовного развития человека*, сохраняет всё своё принципиальное значение и по сегодняшний день, так же как острую актуальность сохраняет по отношению и к современной психологии его общее требование «одействотворения» науки.

Белинский во второй период своего творческого развития также высказал требование передовой общественной мысли — дать психологию личности, а не лишь отдельных способностей.

Считая, что психика есть свойство материи, Белинский утверждал необходимость построения научной психологии на основе физиологии, особенно нервной системы. По Белинскому, умственные процессы можно правильно понять, лишь связав их с личностью и её телом. «Ум — без плоти, без физиологии, ум, не действующий на кровь и не принимающий на себя её действия, — есть лобинские мечты, мёртвый абстракт. Ум — это человек в теле, или, лучше сказать, человек через тело, словом — личность».

Воззрения Герцена и Белинского, равно как до них — Радищева, оказали большое влияние на воспитание русской передовой научной молодёжи, поколения 50-х — 60-х годов.

Реформы 60-х годов, открывающие буржуазный период в истории России, вместе с тем раскрыли и новые противоречия внутри буржуазного общества. С начала 60-х годов в системе новых классовых противоречий буржуазного общества создаётся новая расстановка сил и возникают новые идеологические течения, отражающиеся и в психологических концепциях. Реформы 60-х годов, будучи первым шагом на пути к буржуазной монархии, обозначили в то же время начало кризиса буржуазного порядка.

Первыми выразителями нового творческого пути в истории русской общественной мысли, открывающего новые перспективы и для развития психологии, являются уже на грани 60-х годов великие русские просветители, революционные демократы Чернышевский и Добролюбов, непосредственные предшественники марксизма в России.

В противоположность дуалистическим идеалистическим теориям, противопоставляющим психическое и физическое, Добролюбов отстаивает их единство.

«Смотря на человека как на одно целое, нераздельное существо, — пишет Добролюбов, — мы устраняем и те бесчисленные противоречия, какие находят схоластики между телесной и душевной деятельностью... теперь уж никто не сомневается в том, что все старания провести разграничительную черту между духовными и телесными отправлениями напрасны и что наука человеческая этого достигнуть не может. Без вещественного обнаружения мы не можем узнать о существовании внутренней деятельности, а вещественное обнаружение происходит в теле».

Особенно чёткое принципиальное выражение наиболее передовые установки домарксовского материализма находят у Чернышевского, прежде всего в его работе «Антропологический принцип в философии» (1860). В этой работе Чернышевский с полной принципиальностью ставит вопрос о психологии. Значение его идей заключается в том, что, подходя к психологии с материалистических позиций, он не пытается, как это неоднократно делалось представителями вульгарного механистического материализма, растворить психологию в физиологии, а отстаивает подлинно научную психологию.

Такой орган передовой русской общественной мысли 60-х годов, как «Современник», пропагандирует естественно-научный психофизиологический

подход к психическим явлениям (см., например, «Современник» за 1861 г., № 4, статьи Антоновича «Два типа современных философов»).

Философские идеи Чернышевского, его материализм и психофизиологический монизм находят себе блестящее конкретное претворение у И. М. Сеченова. И. М. Сеченов — один из величайших русских учёных — сыграл, как известно, давно всеми признанную роль в славной истории русской физиологии.. Его знаменитые «Рефлексы головного мозга» (появившиеся в 1863 г. в виде журнальных статей в «Медицинском вестнике», а в 1866 г. вышедшие отдельной книгой) определили новые пути физиологии головного мозга, оказав, как известно, значительное влияние на И. П. Павлова.

Сеченов заложил в России также основы психофизиологии органов чувств и наметил в ней, в частности в теории зрения, связи его с осязанием и т. д., новые, оригинальные пути. Однако было бы совершенно неправильно рассматривать Сеченова только как физиолога, который в качестве такового своими физиологическими трудами оказал более или менее значительное влияние на психологию. И. М. Сеченов был и крупнейшим русским психологом, и можно с определённостью утверждать, что не только Сеченов-физиолог оказал влияние на Сеченова-психолога, но и обратно: занятия Сеченова с ранней молодости психологией оказали прямое и притом очень значительное влияние на его физиологические исследования, в частности те, которые определили его концепцию рефлексов головного мозга. Он сам об этом прямо свидетельствует (см. его «Автобиографические записки», М. 1907).

В своей психологической концепции Сеченов выдвинул изучение психических процессов в закономерностях их протекания как основной предмет психологии и особенно подчеркнул значение генетического метода. В своей борьбе против традиционной идеалистической психологии сознания Сеченов (в своей замечательной статье «Кому и как разрабатывать психологию») поставил перед научной мыслью задачу, которая сохраняет всё своё значение и по сегодняшний день, будучи основной задачей и для советской психологии. Основную ошибку психологов-идеалистов Сеченов видел в том, что они являются, как он выражается, «обособителями психического», т. е. в том, что они вырывают психическое из связи природных явлений, в которые они в действительности включены, и, превращая психическое в обособленное, замкнутое в себе существование, внешне противопоставляют тело и душу. В своих «Рефлексах головного мозга», о которых И. П. Павлов говорил, как о «гениальном взлёте сеченовской мысли», и в других своих психологических работах, с которыми «Рефлексы головного мозга» связаны органической общностью единой концепции, Сеченов пытался разрешить эту задачу — преодоления обособления психического — теми средствами, которые в то время были в его распоряжении. Он отвергает отожествление психического с сознательным и рассматривает «сознательный элемент», как средний член единого — рефлекторного — процесса, который начинается в предметной действительности внешним импульсом и кончается поступком. Преодоление «обособления» психического — это, по существу, та самая задача, которую сейчас новыми, открывшимися ей в настоящее время средствами, решает советская психология.

Своими идеями и исследованиями Сеченов оказал прямое влияние на развитие в России экспериментально-психологических исследований, сближавших русскую психологию с передовым русским естествознанием. Идеями Сеченова в значительной степени определялось формирование русской экспериментальной психологии в 80-х — 90-х годах прошлого столетия.

Мировая психологическая наука того времени высоко оценивала роль

русской науки и особенно Сеченова. На I Международном психологическом конгрессе в Париже (в 1889 г.) в числе крупнейших представителей мировой психологической мысли он был избран одним из его почётных президентов. В России в некоторых кругах, однако, имелась тем не менее недооценка значения наших русских учёных и преклонение перед Западом.

Чрезвычайно поучительно в этом отношении письмо, с которым руководитель экспериментально-психологической лаборатории в Юрьеве профессор Чиж обратился в 1894 г. в редакцию журнала «Вопросы философии и психологии». В этом письме он писал: «Как это ни грустно, но нужно отметить, что и до сих пор наши учёные не хотят знать, что делается у нас, и преувеличивают прелести всего заграничного». Он обвиняет редакцию журнала в замалчивании трудов Сеченова («мы все знаем, как много сделал И. М. Сеченов для психологии») и в тенденции скрыть от читающей публики то, «что действительно делается в нашем отечестве» (цитировано по работе Б. Г. Ананьева «Передовые традиции русской психологии»).

В тот же период, когда развёртывается деятельность Чернышевского и Сеченова, вскрывающего физиологические предпосылки психологии, — в 60-х годах — А. А. Потебня выдвигает в русской науке положение о единстве сознания и языка и ставит перед историей языка задачу «показать на деле участие слова в образовании последовательного ряда систем, обнимающих отношение личности к природе» [А. А. Потебня, «Мысль и язык», М. 1862. С. 21]. Применяя исторический принцип не только к внешним языковым формам, но и к внутреннему строю языков, Потебня делает первую и единственную в своём роде блестящую попытку на огромном историческом материале наметить основные этапы развития языкового сознания русского народа. На тонком анализе обширного языкового материала Потебня стремится вскрыть историческое становление и смену разных форм мышления — мифологического, научного («прозаического») и поэтического. Для Потебни, в отличие от Г. В. Ф. Гегеля, поэтическое мышление является не низшей ступенью мышления, а своеобразной и специфической по отношению к «прозаическому» и научному мышлению, но не менее существенной, чем последнее, формой познания. Потебня подчёркивает также роль слова и в развитии самосознания.

Передовая часть радикальной интеллигенции (Писарев) воспринимает в этот период идеи материализма, но материализма вульгарного, механистического.

В психологии, разрабатываемой в середине прошлого столетия буржуазной интеллигенцией, находят отражение тенденции эмпирической психологии. В центре этого течения, ориентирующегося по преимуществу на английскую эмпирическую психологию, — принцип ассоцианизма. Впервые влияние эмпиризма сказалось ещё в работе О. М. Новицкого «Руководство к опытной психологии» (Киев, 1840), но в определённое течение это направление оформляется лишь в 60-х — 70-х годах. Его основным представителем является М. М. Троицкий («Наука о духе»). Он пытается свести всю духовную жизнь к ассоциациям. В своей «Немецкой психологии в текущем столетии» (М. 1867) он подвергает критике немецкую метафизическую идеалистическую психологию. В. А. Снегирёв («Психология», Харьков, 1873) также признаёт закон ассоциации основным законом психической жизни и примыкает к английской эмпирической психологии, но позиция его эклектична: свой ассоцианизм он пытается примирить с самыми различными психологическими направлениями и точками зрения.

Проводниками идеалистических тенденций в психологии в этот период выступают такие люди, как К. Д. Кавелин и Н. Н. Страхов. Они вступают в борьбу против материалистического направления физиологической психологии (механистические представители которой склонны были, правда, свести

психологию к физиологии). Особенно реакционную позицию занимает Страхов. Страхов в работе «Об основных понятиях психологии и физиологии» (П. 1886) и др., как будто поднимая психологию на щит, отстаивая её самостоятельность и подчёркивая её знание, ратует при этом за идеалистическую психологию и фактически защищает не психологию, в которую он не вносит ничего ценного и нового, а идеализм. Вступивши в полемику с Сеченовым, Кавелин в последующий период старается отмежеваться от дуалистической идеалистической позиции Страхова и обнаруживает, больше чем последний, понимание необходимости преодолеть дуалистические традиции идеалистической психологии (см. письма Кавелина от 1878 г. к Стасову — «Толстовский музей», т. 11, «Переписка Л. Н. Толстого с Н. Н. Страховым», 1914, стр. 183). Кавелин по-своему борется с интроспективной психологией и пытается обосновать её на изучении объективированных продуктов деятельности.

Особое место в психологической литературе этого периода занимает основное произведение одного из крупнейших представителей русской педагогической мысли — «Человек как предмет воспитания» (1868—1869) К. Д. Ушинского.

Ушинский, широко используя в своём труде материал, накопленный мировой психологической наукой его времени, сумел подчинить весь этот материал установкам, глубоко характерным для самобытных путей как его собственной, так и вообще передовой русской общественной научной мысли. Первая, важнейшая из этих установок связана с «антропологическим» принципом и подходом к изучению психологии. Этот антропологический подход к проблемам психологии означал рассмотрение всех сторон психики человека в целостно-личностном, а не узко-функциональном плане; психические процессы выступают не как «механизмы» лишь (в качестве каковых их по преимуществу стала трактовать экспериментальная функциональная психология на Западе), в качестве деятельности человека, благодаря чему они могли получить у Ушинского подлинно содержательную характеристику. Вторая существенная установка, специфическая для Ушинского, заключалась в том, что антропология у него выступала, как антропология *педагогическая*. Это значит, что человек рассматривался им не как биологическая особь с предопределёнными его организацией неизменными свойствами, а как предмет воспитания, в ходе которого он формируется и развивается; его развитие включено в процесс его воспитания. В ходе этого последнего подрастающий человек выступает как субъект, а не только как объект воспитательной деятельности учителя. Ушинский с исключительной чёткостью и последовательностью проводит через все свои психологические и педагогические построения особенно дорогую ему мысль о *труде, о целеустремлённой деятельности*, как основном начале формирования и характера и ума.

Этот труд должен был, по замыслу Ушинского, подвести антропологическую и в частности психологическую базу под систему педагогики. Из трёх намеченных Ушинским томов ему удалось написать только два, которые охватывают лишь первую часть его психологической теории. Структура этой системы определяется её содержанием. Ушинский различал «душевный» и «духовный» психологические процессы. Под «душевными» он разумеет элементарные психические явления, общие человеку и животным; в качестве духовных он выделяет те сложные психические явления более высокого порядка, связанные с моральными, правовыми, эстетическими и пр. идеологическими образованиями, которые свойственны только человеку. В своей «Антропологии» Ушинский идёт от органических физиологических и психофизических процессов к душевным и от них к духовным. Последним должен был быть посвящён третий

том, оставшийся ненаписанным.

Трактуя проблемы антропологии, Ушинский не мог, конечно, пройти мимо вопроса об отношении психики к материи, который в 60-х годах приобрёл особую актуальность. Вульгарный материализм Бюхнера, К. Фохта и Молешотта был для Ушинского совершенно неприемлем. Он резко обрушивался против бюхнеровского и фохтовского материализма, квалифицируя его как «шарлатанство и фразёрство». Вместе с тем он, однако, признавал прогрессивное значение и теоретические заслуги материалистической философии. «Ошибку (гегелевской философии), — писал Ушинский [См. «Отрывки из «Антропологии», «Отечественные записки», № 1—12, 1866.], — исправила современная материалистическая философия, и в этом, по нашему мнению, состоит её величайшая заслуга в науке. Она привела и продолжает приводить в настоящее время множество ясных доказательств, что все наши идеи, казавшиеся совершенно отвлечёнными и прирождёнными человеческому духу, выведены нами из фактов, сообщённых нам внешней природой, составлены нами из впечатлений или образованы из привычек условливаемых устройством человеческого организма. Современный материализм в лучших своих представителях доказал вполне истину, высказанную Локком несколько преждевременно и без точных доказательств, что во всём, что мы думаем, можно открыть следы опыта... Нас дурно бы поняли, если бы подумали, что всю заслугу материалистической философии мы видим только в противоречии идеализму. Нет, много положительного внесла и продолжает вносить эта философия в науку и мышление; искусство воспитания в особенности и чрезвычайно много обязано именно материалистическому направлению изысканий, преобладающему в последнее время. Вред приносят только шарлатанство и фразёрство вроде бюхнеровского и фохтовского». Считая, что психика — явление специфическое, несводимое к физиологическим процессам, так что в психологии «физиологическими средствами нельзя сделать ни шагу далее», Ушинский, однако, ценил значение физиологического анализа и в частности испытал очевидное влияние работ Сеченова. В этих своих тенденциях Ушинский сближался с самыми передовыми тенденциями научной мысли того времени.

Если в работах И. М. Сеченова была выдвинута роль физиологических основ и материалистических установок в разработке психологии, то в труде Ушинского, вышедшем почти одновременно с работами Сеченова, впервые выступила роль педагогической практики для системы психологических знаний.

60-е годы, когда впервые началась разработка психологических вопросов на материалистической основе, определяют новую эпоху в истории психологии в России. Если 30-е годы были отмечены нами как время появления вообще первых светских работ по психологии, то 60-е годы должны быть выделены как эпоха, когда создаются предпосылки для подлинно научной её разработки. Этот период отмечен большим ростом психологической литературы, публикация которой в 60-х годах резко повышается.

В дальнейший период — 1890-е—1900-е годы — в связи с ростом рабочего класса, превращавшим его в гегемона революционного движения в России, и оформлением рабочей партии происходит и оформление марксизма-ленинизма.

Уже в одной из первых своих работ — «Что такое «друзья народа» и как они воюют против социал-демократов?» (1894), полемизируя против Михайловского, Ленин, характеризуя научный метод исследования, конкретизирует его и применительно к психологии.

«Метафизик-психолог, — пишет Ленин, — рассуждал о том, что такое душа? Нелеп тут был уже приём. Нельзя рассуждать о душе, не объяснив в частности психических процессов: прогресс тут должен состоять именно в том,

чтобы бросить общие теории и философские построения о том, что такое душа, и суметь поставить на научную почву изучение фактов, характеризующих те или другие психические процессы. Поэтому обвинение г. Михайловского совершенно таково же, как если бы метафизик-психолог, всю свою жизнь писавший «исследования» по вопросу, что такое душа? (не зная в точности объяснения ни одного, хотя бы простейшего, психического явления), — принялся обвинять научного психолога в том, что он не пересмотрел всех известных теорий о душе. Он, этот научный психолог, отбросил философские теории о душе и прямо взялся за изучение материального субстрата психических явлений — нервных процессов, и дал, скажем, анализ и объяснение такого-то или таких-то психических процессов». [Ленин В. И., Что такое «друзья народа» и как они воюют против социал-демократов?, Соч., т. I., 1926, стр. 64.]

Наиболее развёрнуто основы марксистско-ленинской философии даны были Лениным в его основном философском труде «Материализм и эмпириокритицизм» и в «Философских тетрадях». В своей теории отражения Ленин, определяя новый этап в развитии марксистской философии, закладывает основы построения в дальнейшем марксистско-ленинской психологии.

В этот период (1890-е—1900-е годы) попытки буржуазных представителей психологии дать целостную философско-психологическую концепцию принимают характер резко идеалистический и смыкаются с религиозно-мистическими тенденциями наиболее реакционного крыла русской общественной мысли.

Идеалистический лагерь в психологии консолидируется в это время в Московском психологическом обществе (основано в 1885 г.) — главном центре идеалистических тенденций в русской психологии, тесно связанном с крайними идеалистическими направлениями в русской философии, представленными Лопатиным, Трубецким и другими столпами тех общественных кругов, в которых нашли себе почву философско-богословские идеи В. С. Соловьёва. Органом этих кругов является выходящий с 1890 г. журнал «Вопросы философии и психологии» (ред. Грот).

Идеалистические, спиритуалистические тенденции приобретают особенно махровые формы и получают особенное распространение в те годы (1907—1908 и след.), когда после поражения революции 1905 года упадочнические настроения захватывают значительные круги отошедшей от революции интеллигенции.

В этот же период наблюдается возрождение идей немецкой идеалистической философии. Введенский пытается строить «Психологию без всякой метафизики» (П. 1914, 3-е изд. 1917) на основе крайне вульгарно понятого кантовского «критицизма». На тех же позициях в общем стоит и И. И. Лапшин. Снова возрождается в психологии и более крайняя идеалистическая метафизика — у Н. О. Лосского в последних его работах, у С. Л. Франка.

Экспериментальная психология начала развиваться в России в 80-х—90-х годах прошлого столетия. В эти годы у нас в России создавался ряд экспериментальных психологических лабораторий: В. М. Бехтерева (в Казани), В. Ф. Чижа (в Юрьеве), А. А. Токарского (в Москве), а также А. О. Ковалевского, В. М. Сикорского и др.; в последующие годы развёртывают свою работу лаборатории Н. А. Бернштейна, Г. И. Россолимо и др. В развёртывании экспериментально-психологической работы русская научная психология не только не отставала от общего развития психологии в других странах, но даже шла в передовых её рядах.

Важную роль в развитии мировой экспериментальной психологии играли лучшие представители русской психологической науки и в последующий период. Это относится прежде всего к одному из крупнейших и наиболее передовых

представителей экспериментальной психологии в России Н. Н. Ланге, автору прекрасного курса «Психология». Его «Психологические исследования», вышедшие в 1893 г., посвящены экспериментальному изучению одно — перцепции, а другое — произвольного внимания.

Эти исследования привлекли к себе широкое внимание в мировой психологической науке; из них первое — о перцепции — было опубликовано в отчёте Лондонского Международного конгресса экспериментальной психологии; исследование о внимании вызвало специальные отклики со стороны крупнейших психологов различных стран — В. Вундта, У. Джемса, Г. Мюнстерберга и др.

Н. Н. Ланге же создал одну из первых в России лабораторий экспериментальной психологии при Одесском университете. Вслед за тем такие же лаборатории были организованы в Петербурге (А. П. Нечаев) и Киеве, затем (в 1911 г.) в Москве создан был первый в России Институт экспериментальной психологии при Московском университете (теперешний (1946 г.) Государственный Институт психологии; в 1989 г. называется НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.). Руководивший этим институтом Г. И. Челпанов выпустил в 1915 г. первое русское общее руководство по экспериментальной психологии («Введение в экспериментальную психологию»).

За тот же период — конец XIX и начало XX в. — в русской психологической литературе появился ряд экспериментальных работ, посвящённых различным специальным психологическим проблемам: работы Н. Я. Грота об эмоциях (с основными положениями которого, высказанными в опубликованной во Франции статье, перекликаются некоторые тезисы одного из крупнейших французских психологов — Т. Рибо), В. М. Сикорского (его исследования об умственной работоспособности нашли многочисленных последователей в Западной Европе), А. Ф. Лазурского, одна из основных работ которого о классификации личности была издана Э. Мейманом (в выходившей под его редакцией серии «Pädagogishe Monographien») и оставила заметный след в последующих зарубежных теориях по психологии личности.

Оставаясь на позициях опытного, научного исследования, Лазурский ищет для изучения сложных проявлений личности новых методических путей. Стремясь сочетать преимущества эксперимента с систематическим наблюдением, он намечает свою оригинальную методику «естественного эксперимента».

Наряду с общей психологией (и педагогической, см. дальше) начинают развиваться и другие отрасли психологического знания — патопсихология (Н. А. Бернштейн, В. П. Сербский), психология слепых (А. А. Крогиус), психология ребёнка (представленная рядом работ Д. М. Трошина, В. М. Сикорского и др.), зоопсихология, основоположником которой в России является В. А. Вагнер (см. его двухтомные «Биологические основания сравнительной психологии (биопсихология)», II. 1913). Вагнер выступает одним из создателей биологической зоопсихологии, строящейся на основе дарвинизма.

В этот же период начинают более интенсивно ставиться специальные отрасли психологического знания, разработка которых диктовалась нуждами практики — медицинской и педагогической.

Наши клиницисты (начиная с С. С. Корсакова, И. Р. Тарханова, В. М. Бехтерева, В. Ф. Чижа и др.) были пионерами, одними из первых привлёкшими психологию на помощь клинике, а К. Д. Ушинский, рассматривая в своём замечательном трактате человека как предмет воспитания, закладывает основы подлинной педагогической психологии значительно глубже, принципиально правильнее и притом раньше, чем это было сделано, например, Э. Мейманом.

Попытку развернуть психологию в педагогическом аспекте, использовав психологические знания в интересах обучения и воспитания, делает вслед за

Ушинским ещё в конце 70-х годов П. Ф. Каптерев. Каптерев культивирует педагогическую психологию, к которой он относит основы общей психологии (в понимании, близком к английской эмпирической психологии), психологию ребёнка и учение о типах. Учение о типах — типология детей, в частности школьников, — разрабатывается П. Ф. Лесгафтом («Школьные типы», «Семейное воспитание ребёнка и его значение», П. 1890).

Разработка педагогической психологии получает в дальнейшем более широкий размах и развитие в направлении, приближающемся к меймановской «экспериментальной педагогике» на основе развития экспериментальной психологии. Она находит себе выражение в трудах съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике (1906—1916 гг.).

В 1906 г. собирается первый Всероссийский съезд по педагогической психологии, в 1909 г. — второй (см. «Труды» 1-го и 2-го съездов), в 1910 г. собирается первый Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике, в 1913 г. — второй и в 1916 г. — третий (см. «Труды» 1-го, 2-го и 3-го съездов).

В итоге: в дореволюционной русской психологии борются идеалистические и материалистические, реакционные и более передовые тенденции. В официальной университетской науке сильнее первые, но передовая общественная и научная мысль в лице крупнейших лучших её представителей (Ломоносов и Радищев, Белинский и Герцен, Чернышевский и Добролюбов, Ушинский и Сеченов), идя своими независимыми и самобытными путями, проводила и отстаивала передовые для своего времени психологические воззрения.

Передовая русская психологическая мысль, как мы видели, была неразрывно связана с передовой русской общественностью. Дискуссия по основным философско-психологическим вопросам, в свою очередь, играла в борьбе передовых течений русской общественной мысли с реакционной официальной идеологией исключительно большую роль. Эта связь передовой психологической мысли в России с русской общественностью наложила свой яркий отпечаток на русскую философско-психологическую мысль и определила её самобытные черты и передовые традиции. К этим основным чертам и ведущим традициям относится её великая *гуманистическая* традиция. В центре её внимания *человек*, живая конкретная человеческая личность, её реальная жизнь, её деяния: ещё с Белинского и Герцена начинается борьба против стремления немецкой идеалистической философии подменить реальную жизнь мистифицированной игрой идей, забыв о «деянии», о «практической деятельности», «вплетённой во все события истории». Отсюда преодоление интеллектуализма и особенный интерес к проблемам личностным, мотивационным, к вопросам, связанным не только с механизмами, но и с мотивами поведения.

«Антропологический принцип», в котором находит себе выражение эта гуманистическая тенденция, приобретает ещё у Чернышевского характер ярко выраженного материалистического психофизического монизма. Отсюда в русской науке особенно тесная связь между психологией и физиологией, которая накладывает свой отпечаток на каждую из этих наук. В установлении этой связи сказываются и проявляют свою научную плодотворность *материалистические* тенденции и традиции передовой русской философско-психологической мысли. Получив особенно яркое выражение в научной деятельности Сеченова — физиолога и психолога, эта материалистически понятая связь между психологией и физиологией подготовила закономерное, обусловленное всем ходом развития передовой русской философской и научной мысли, зарождение именно у нас в России как физиологии высшей нервной деятельности, так и передовой научной

психологии, оформившихся уже в советский период.

Существенные тенденции и традиции передовой русской мысли сказываются и в том, что ещё у Ушинского антропология выступает как антропология *педагогическая*: человек — предмет воспитания; формирование его психологических свойств совершается в процессе общественного воспитания; вместе с тем изучение его психологии должно служить делу народного просвещения. Таким образом, борьба против фатализма в учении о личности и путях её развития сочетается со стремлением поставить науку, в частности психологическую, на службу народу, — стремлением, которое с давних времен ещё в дореволюционной России отличало передовую русскую общественность.

В психологической науке особенно существенное прогрессивное значение, распространяющееся и на университетскую науку, имеет развитие опытного, экспериментального исследования, приводящее к организации лабораторий экспериментальной психологии в ряде университетских центров (лаборатории в Одессе, Киеве и др.; в Москве создаётся Институт психологии, а в Ленинграде крупным центром психологической мысли становится Психоневрологический институт). Экспериментальное направление в психологии выдвигает таких крупных исследователей, как Н. Н. Ланге и А. Ф. Лазурский. Психология связывается с различными областями практики — педагогической, медицинской (ряд психологических лабораторий при клиниках — см. выше — играют немалую роль в развитии экспериментального психологического исследования). Преподавание психологии занимает своё место и в университете и в общеобразовательной средней школе. При всём том в идейном, теоретическом отношении психологическая мысль дореволюционной России носила на себе печать своего времени, так что советской психологии предстояло открыть новую страницу в истории психологии. [Мы вынуждены здесь ограничиться этим кратким схематическим очерком. Более полное изложение путей развития русской психологии и освещение её передовых традиций дано в подготовленной к печати работе Б. Г. Ананьева «Очерки истории русской научной психологии» и его статье «Передовые традиции отечественной психологии».]

Советская психология

Великая Октябрьская социалистическая революция создала предпосылки для построения психологии на новых началах.

Советская психология начинала свой путь к тому времени, когда мировая психологическая наука, с которой русская психология всегда находилась в теснейшей связи, сохраняя при этом свои самобытные черты, вступила в полосу кризиса.

Этот кризис был, как мы видели, по существу методологическим, философским кризисом, который распространился на целый ряд наук — вплоть до основ математики. В психологии он принял особенно острые формы, обусловленные особенностями её предмета, тесно связанного с самыми острыми мировоззренческими вопросами. В психологии поэтому особенно воинствующие и грубые формы принял как идеализм, так и механицизм.

Перед советской психологией встала задача построения системы психологии на новой, марксистско-ленинской, философской основе. Надо было сохранить, умножая его, всё конкретное богатство накопленного психологией фактического материала и перестроить её исходные теоретические установки: сохранить историческую преемственность в развитии научной мысли, но не ограничиваться, как этого хотели сторонники традиционной психологии, мелочными коррективами к принципиально порочным идеалистическим и механистическим установкам и давно отжившим традициям, а создать на основе

марксистско-ленинской диалектики новые установки и проложить новые пути для разрешения основных теоретических проблем психологической мысли. Понятно, что такая задача не могла быть разрешена сразу же. Для её разрешения, естественно, потребовалась длительная и напряжённая работа — теоретическая и экспериментальная, соединённая с упорной борьбой против вульгарного механицизма, с одной стороны, традиционного идеализма и интроспекционизма, несовместимого с подлинно научным построением психологии, — с другой.

Уже в первые годы после революции, в начале 20-х годов, среди психологов начинается идейная борьба вокруг вопроса о философских основах психологической науки и осознаётся необходимость её перестройки, исходя из марксистской философии. Основные удары критики в этот первый период обращаются против идеалистической психологии. К концу его совершенно сходят со сцены представители крайнего спекулятивного метафизического её крыла (Н. О. Лосский, С. Л. Франк и др.).

На первые же годы после Великой Октябрьской революции падает создание павловского учения об условных рефлексах. В своих классических работах, важнейшие из которых относятся к этому периоду, И. П. Павлов создаёт физиологию больших полушарий головного мозга и закладывает, таким образом, основы физиологического анализа психических процессов. Учение об условных рефлексах создаёт мощный метод для объективного изучения психических явлений. Работы Павлова своим позитивным физиологическим содержанием и методикой создают серьёзные физиологические предпосылки для построения научной, неврологически обоснованной, психологии.

Признание марксизма методологической основой психологии, разработка Павловым физиологических основ психологии и преодоление — пока — крайнего идеализма метафизической психологии составляет основное позитивное содержание в развитии советской психологии за этот первый период.

Однако претворение марксистской методологии в адекватную ей *психологическую* теорию осуществилось не сразу. Становясь на позиции марксизма в плане философском, в собственно психологическом плане советские психологи сначала в течение ряда лет ещё находились во власти модных зарубежных психологических теорий. Это обстоятельство наложило определённый отпечаток на первые попытки создать свою обобщающую теорию, концепцию, систему. Они оказываются в конечном счёте порочными, несмотря на то, что каждая из них стремилась по-своему выразить какую-то позитивную тенденцию в развитии советской психологии. В этот период одна за другой оформляются сначала *рефлексология* В. М. Бехтерева и вслед за ней *реактология* К. Н. Корнилова, затем *теория культурного развития* Л. С. Выготского.

В советской психологической литературе сначала находят себе широкое признание установки поведенческой психологии. Поведенческие тенденции в советской психологии в этот период имели и известное положительное значение. Они выражали прогрессивную в своей установке на объективность научного знания оппозицию против идеалистической психологии сознания. В наиболее самобытной форме тенденции «объективной» поведенческой психологии проявляются у Бехтерева, которого можно считать одним из зачинателей крайней формы поведенчества не только в русской, но и в мировой науке.

Борьба против идеалистических тенденций психологии сознания велась, однако, поведенческой психологией с ложных в конечном счёте механистических позиций. Особенно заострённое выражение эти механистические тенденции получают у В. М. Бехтерева. В советский период он переходит от так называемой «объективной психологии», сыгравшей в своё время крупную и положительную роль, к *рефлексологии*, которую он пытается оформить в качестве новой

самостоятельной дисциплины. В радикальном отличии от Павлова, который в своих классических исследованиях об условных рефлексах сознательно и последовательно остаётся в рамках физиологии, Бехтерев выдвигает рефлексологию как особую дисциплину, отличную как от физиологии (от физиологического изучения рефлексов), так и от психологии и долженствующую заменить эту последнюю. Начинается борьба против психологии как таковой. Не определённые идеалистические течения в психологии, а сама психология, поскольку она делает психику предметом изучения, объявляется идеализмом. Рефлексология, которая выступает под видом материалистического учения, каковым она в действительности не была, приобретает в 20-х годах значительное распространение и известную популярность. Под влиянием её вульгарного воинствующего механицизма начинается вытеснение психологии из преподавания. Опираясь на поддержку господствовавших в те годы «методологов», вульгарный механистический материализм торжествовал, празднуя пиррову победу.

Аналогичные тенденции нашли себе затем выражение в «реактологии» К. Н. Корнилова. Заострённый и воинствующий у Бехтерева механицизм приобрёл у Корнилова эклектические, компромиссные формы.

Провозглашая лозунг построения марксистской психологии, Корнилов пытается реализовать его посредством «синтеза» поведенческой психологии с психологией сознания. Но этим он естественно лишь сочетает механицизм первой с идеализмом второй, между тем как подлинная задача заключалась в том, чтобы преодолеть как механистическую трактовку поведения, так и идеалистическое понимание сознания.

Учение о реакциях, составляющее фактическое ядро его «марксистской психологии», было разработано Корниловым в экспериментальных исследованиях в 1916—1921 гг. Оно выросло в связи с работами А. Лемана, Н. Аха и др. и в своём реальном содержании никак не было связано с марксизмом, а скорее смыкалось, с одной стороны, с энергетизмом, а с другой, с идеалистическим волюнтаризмом. Это учение о реакциях, истолкованное в духе модного поведенчества, Корнилов попытался оформить как «реактологию» и объявить конкретной реализацией марксистской психологии. Под лозунгом марксистской психологии Корнилов фактически в своей реактологии создал эклектическую механистическую концепцию, ничего общего с марксизмом не имеющую. В последующие годы она вобрала в себя учение о биологическом и социальном, как двух факторах, извне предопределяющих развитие и поведение личности, и ряд аналогичных, получивших в те годы распространение концепций.

Значительное внимание привлекла к себе затем «теория культурного развития высших психических функций» Л. С. Выготского, разработанная им совместно с группой сотрудников. Подобно тому как в рефлексолого-реактологических теориях основная тенденция заключалась в том, чтобы преодолеть позиции идеалистической психологии и создать объективную психологию, исходящую из деятельности, из поведения, так основной тенденцией и задачей психологии, нашедшей себе выражение в теории культурного развития, явилось стремление продвинуть в психологию идею развития, принцип историзма. Сама эта основная исходная тенденция имела определённо положительное значение. По сравнению со статической, антиисторической позицией традиционной психологии, которая рассматривала психические функции человека вне всякого исторического развития, исходные генетические, исторические устремления теории культурного развития высших психических функций представляли известный шаг вперёд. Но при анализе этой теории с позиций марксистского историзма ярко обнаруживается, что и эта теория

исходила из ложных методологических предпосылок. Она дуалистически противопоставила «культурное» развитие «натуральному», а само развитие трактовала в духе генетического социологизма.

В 30-х годах в советской психологии начинается полоса дискуссий. В 1930 г. происходит реактологическая дискуссия. Вслед за этим начинается распад рефлексологической школы Бехтерева. В 1932 г. дискуссия разгорается вокруг теории культурного развития.

В середине 20-х годов работа в области психологии получает значительный размах. Психология получает свой периодический печатный орган (журнал «Психология»), подобающее ей место в системе университетского преподавания (в виде секции в рамках философского факультета). Советские психологи принимают активное участие в международных психологических конгрессах (9-й конгресс в New-Haven'е, США); в СССР проходит ряд съездов и конференций. Однако в конце этого периода (30-е годы) психология теряет большую часть своих позиций. Это объясняется как внешними причинами, так и причинами внутренними, лежащими в самой психологии: господство в ней механистических тенденций либо прямо вело к ликвидации психологии, либо косвенно приводило к тому же результату, делая её бесплодной. Механицизм рефлексологии, эклектизм реактологии, некритическое следование за модными зарубежными теориями, выдававшимися за марксистскую психологию, и педологические извращения завели психологию в тупик.

В ходе дискуссий, развернувшихся вокруг рефлексологии, реактологии и теории культурного развития, лженаучные позиции педологии остаются сначала нетронутыми. Лишь постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. вскрыло ядро вреднейших реакционных теорий, которые под фальшивой псевдомарксистской фразеологией тормозили развитие психологии и разъедали её ложными антинаучными концепциями; постановление вместе с тем устраняло ряд внешних организационных препятствий для развития у нас психологических исследований, связанных с тем, что педологические извращения в системе Наркомпросов привели к свёртыванию научной работы по психологии и искусственному её вытеснению.

В последующие годы научная теоретическая и экспериментальная работа по психологии получает в СССР широкое и плодотворное развитие. Консолидируется ряд психологических центров — не только в Москве (Гос. Институт психологии) и Ленинграде (кафедра психологии Гос. Педагогического института им. Герцена и сектор психологии Института мозга им. Бехтерева), но и в Грузии (под руководством Д. Н. Узнадзе) и на Украине (в Харькове, Киеве, Одессе); работа разворачивается и в других местах. Ширится разработка вопросов общей психологии — её основ и истории, вопросов мышления и речи, памяти и навыков, мотивов поведения и способностей и т. д. Среди отдельных исследований в области общей психологии можно особенно отметить работы П. П. Блонского (о памяти), Б. М. Теплова (о способностях) и ряд других. Значительное развитие получает работа в области психофизиологии (С. В. Кравков и его многочисленные сотрудники), коллектив сектора психологии Института мозга им. Бехтерева в Ленинграде (рук. Б. Г. Ананьев). Большие успехи делает зоопсихология — пользующиеся широкой известностью и за границей работы Н. Н. Ладыгиной-Котс, исследования В. М. Боровского, Н. Ю. Войтониса и др. Свои пути прокладывает себе патопсихология (А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев и др.). Обширный комплекс исследований, охватывающий вопросы развития восприятий и наблюдения, памяти и усвоения знаний, речи и мышления и т. д ., развёртывается по детской и педагогической психологии (коллективом кафедры психологии Гос. Педагогического института им. Герцена в Ленинграде,

кафедрой психологии Харьковского пединститута — А. Н. Леонтьев и его сотрудники; коллективом работников Московского Института психологии — А. А. Смирнов и др.) и т. д. Эти исследования, проводимые советскими психологами, дают обширный материал для теоретических обобщений. Углубляется и сама теоретическая работа.

В течение последних лет в СССР идёт особенно интенсивная работа по построению системы советской психологии. В итоге этой работы система советской психологии уже наметилась в основных своих линиях. Она дана в настоящей книге — в том виде, по крайней мере, как она представляется её автору. Её основные вехи могут быть сформулированы в нескольких основных положениях. Таковы:

а) *Принцип психофизического единства*, включающий единство психического как с органическим субстратом, функцией которого является психика, так и с объектом, который в ней отражается; б) *принцип развития* психики как производного, но специфического компонента в эволюции организмов, в ходе которого адаптивное изменение образа жизни обусловливает изменение как строения нервной системы, так и её психофизических функций в их единстве и взаимосвязи, в свою очередь на каждой данной ступени обусловливаясь ими (см. главу о проблеме развития в психологии); в) *принцип историзма* применительно к развитию человеческого сознания в процессе общественно-исторического развития, в ходе которого общественное бытие людей определяет их сознание, образ их жизни — образ их мыслей и чувств, в свою очередь обусловливаясь ими; г) *принцип единства теории и практики*, т. е. теоретического и экспериментального *изучения* человеческой психики и *воздействия* на неё. Таковы *основные принципы советской психологии*. Все они получают в ней теперь не только признание в качестве общефилософских тезисов, но и реализацию в плане психологической теории и психологического исследования. Нити, ведущие от всех этих основных принципов, сходятся в единой узловой точке — д) в положении о *единстве сознания и деятельности*.

Единство сознания человека и его поведения, внутреннего и внешнего его бытия, которое в нём утверждается, раскрывается прежде всего в самом их содержании.

Всякое переживание субъекта, как мы видели, всегда и неизбежно является переживанием чего-то, так, что сама внутренняя его природа определяется опосредованно через отношение его к внешнему, объективному миру; с другой стороны, анализ поведения показывает, что внешняя сторона акта не определяет его однозначно, что *одни и те же* внешние движения могут в различных случаях означать *разные* поступки и *различными* движениями может осуществляться *один* и *тот же* поступок, так как природа человеческого поступка определяется заключённым в нём отношением человека к человеку и окружающему его миру, которое составляет его внутреннее содержание.

Таким образом, не приходится лишь извне соотносить поведение, поступок как нечто лишь внешнее с сознанием как чем-то лишь внутренним; поступок сам уже представляет собою единство внешнего и внутреннего — так же как, с другой стороны, всякий внутренний процесс в определённости своего предметно-смыслового содержания представляет собой единство внутреннего и внешнего, субъективного и объективного. Единство сознания и деятельности или поведения основывается на единстве сознания и действительности или бытия, объективное содержание которого опосредует сознание, на единстве субъекта и объекта. Одно и то же отношение к объекту обусловливает и сознание и поведение, одно — в идеальном, другое — в материальном плане. Таким образом, единство психического и физического раскрывается ещё в новом плане, и в самой своей

основе преодолевается традиционный картезианский дуализм.

Единство психики, сознания и деятельности выражается далее в том, что сознание и все психические свойства индивида в деятельности его не только *проявляются*, но и *формируются*; психические свойства личности — и *предпосылка* и *результат* её поведения. Это следующее стержневое положение нашей трактовки психологии. Этим определяется, прежде всего, трактовка психики в генетическом плане — в её развитии.

В корне, в самой основе своей преодолеваются представления о фаталистической предопределённости судьбы людей — наследственностью и какой-то будто бы неизменной средой: в конкретной деятельности, в труде, в процессе общественной практики у взрослых, в ходе воспитания и обучения у детей психические свойства людей не только *проявляются*, но и *формируются*.

В новом свете выступает, таким образом, кардинальная проблема развития и формирования личности, всех психических свойств её и особенностей — её способностей, характерологических черт. В деятельности человека, в его делах — практических и теоретических — психическое, духовное развитие человека не только *проявляется*, но и *совершается*.

Эти положения заставляют нас, вместе с тем, выйти за пределы чисто функциональной трактовки психики, которая рассматривает всякий психический процесс, как однозначно детерминированный изнутри функционально-органическими зависимостями. Такое положение приводит к раскрытию зависимости психических процессов от реальных взаимоотношений, которые складываются у человека в жизни. Это размыкает замкнутость внутреннего мира психики и вводит её изучение в контекст конкретных материальных условий, в которых практически протекает жизнь и деятельность людей. Отсюда вытекает требование — строить психологию как науку, изучающую психику, сознание людей в конкретных условиях, в которых протекает их деятельность, и таким образом в самых исходных своих позициях связанную с вопросами, которые ставит жизнь, практика.

Такой подход к психологии сказывается как на методике исследования, в которой *изучение* и *воздействие* сочетаются друг с другом, так и на построении исследования, в котором теоретические *обобщения* и практические *приложения* образуют как бы две стороны единого процесса.

Такое построение исследований составляет одну из наиболее существенных черт в построении нашей психологической работы. Оно неразрывно связано с её исходными принципиальными установками.

В дни Великой Отечественной войны советские психологи, выполняя свой патриотический долг, уделили значительное внимание оборонной тематике — психологическим проблемам, связанным с наблюдением и разведкой («сенсибилизация органов чувств»), с обучением техническим военным специальностям (обучение лётчиков, радистов и т. д.), с восстановлением речевых и двигательных функций у раненых и восстановлением трудоспособности инвалидов Великой Отечественной войны.

На принципиально новой философской основе в советской психологии снова выступают лучшие традиции передовой русской философско-психологической мысли и более радикально, чем когда-либо, преодолевается всё отжившее, порочное и реакционное, что держалось в официальной психологической науке дореволюционной России. Снова с большей, чем когда-либо, отчётливостью выступает её *гуманистическая* тенденция. Снова в центре её внимания — *человек*, реальная человеческая личность в её реальных жизненных отношениях, в её деяниях и поступках.

В связи с этим советская психология, уделяя в последнее время

значительное внимание анализу психофизических функций, всё решительнее поднимается над изучением одних лишь механизмов, и снова утерянная было в предшествующие годы проблематика личностная, мотивационная, связанная с центральными психологическими вопросами жизни и деятельности людей, выступает в ней во всём её значении. Решая эти проблемы на принципиально новой основе, своими новыми путями, советская психология сейчас перекликается с мотивами, прозвучавшими ещё у Герцена и Белинского, и таким образом восстанавливается связь исторической преемственности с лучшими традициями нашей общественной философской мысли.

С этими же лучшими традициями перекликается она, преодолевая — своими, новыми путями — фаталистическое представление о путях развития личности, по-своему разрешая сеченовскую задачу борьбы против «обособителей психического» и преодоления этого «обособления», сближая психологию с жизнью, с задачами практики, с потребностями народа.

Сейчас перед психологией в СССР стоят большие задачи — теоретические и практические, связанные с нуждами как военного, так и мирного времени — со всеми областями огромного по своему размаху и значению строительства. Перед ней открывается огромное поле деятельности и неограниченные возможности развития.

Часть II

Глава IV. Проблема развития в психологии

Психика человека является продуктом развития. С тех пор как пол мощным воздействием Дарвина идея эволюции получила всеобщее признание в биологических науках, необходимость изучения психики в развитии стала теоретически бесспорной. Генетическая психология, в частности зоопсихология и психология ребёнка, принадлежит к числу дисциплин, наиболее интенсивно разрабатываемых в последние десятилетия. Однако в отношении понимания развития резко выступают крупнейшие принципиальные расхождения.

Применительно к пониманию психического развития сохраняет полное значение то, что было сказано В. И. Лениным о понимании развития вообще: «Две основные (или две возможные? или две в истории наблюдающиеся?) концепции развития (эволюции), — пишет Ленин [В. И. Ленин, К вопросу о диалектике, «Философские тетради», 1938, стр. 325—326.], — суть: развитие как уменьшение и увеличение, как повторение, *и* развитие как единство противоположности (раздвоение единого на взаимоисключающие противоположности и взаимоотношение между ними). При первой концепции движения остаётся в тени *само* движение, его *двигательная* сила, его источник, его мотив (или сей источник переносится *во вне* — бог, субъект и т. д.). При второй концепции главное внимание устремляется именно на познание *источника «само»*движения. Первая концепция мертва, бледна, суха. Вторая — жизненна. *Только* вторая даёт ключ к «самодвижению» всего сущего; только она даёт ключ к «скачкам», к «перерыву постепенности», к «превращению в противоположность», к «уничтожению старого и возникновению нового». [В. И. Ленин, Полн. собр. соч. Т. 29. С. 317.]

Господствующей в психологии была до сих пор концепция психического развития, как «уменьшения и увеличения, как повторения», поскольку так можно охарактеризовать ту эволюционистскую точку зрения, согласно которой психическое развитие — это эволюция в буквальном смысле слова, т. е. лишь «развёртывание» свойств или признаков, изначально данных в виде задатков или появляющихся на самых начальных стадиях развития. Поскольку развитие представляется лишь количественным нарастанием изначально данных качеств, в психологическом развитии нет места для «возникновения нового», нет подлинных новообразований; нет потому и перерывов непрерывности, связанных с «уничтожением старого и возникновением нового»; развитие совершается постепенно, эволюционно, без «скачков», без «революции», без новообразований.

Узел вопроса в аргументации, при помощи которой сторонники эволюционистской концепции психического развития пытаются закрепить свою точку зрения, связан с соотношением преемственности и непрерывности или постепенности. Сторонники эволюционистской концепции, аргументируя в её защиту, опираются обычно на факт преемственности в развитии высших форм на основе низших, доказанный огромным фактическим материалом. Наличие преемственности бесспорно. Самые элементарные формы психики на низших ступенях генетического ряда, с одной стороны, и самые высшие проявления сознания на вершинах человеческой мысли — с другой, составляют единый ряд, в котором высшие ступени могли развиться лишь на основе низших. Отрицание преемственности означало бы отрицание развития и признание наивно-идеалистической точки зрения. Однако наличие преемственности нисколько в действительности не доказывает, как того хочет эволюционистская точка зрения, существования непрерывности в смысле постепенности развития, потому что

преемственность, означающая, что высшие формы возникают на основе низших, не исключает того, что эти высшие формы качественно отличны от низших.

Из эволюционистской концепции вытекает ряд ошибочных методологических выводов, наложивших глубокий отпечаток на большинство исследований современной генетической психологии. Исходя из той посылки, что весь путь развития представляет собой однородное целое, определяемое на всём своём протяжении одними и теми же неизменными закономерностями, исследователи, придерживающиеся эволюционистской концепции, считают возможным попросту переносить законы, установленные исследованием на одном этапе развития, на все остальные. По большей части при этом совершается механическое перенесение снизу вверх; закономерности элементарных форм поведения переносятся на высшие. Так, установив механизмы поведения животных на низших генетических ступенях, ряд исследователей превращает закономерности, которым подчиняются эти элементарные формы рефлекторной деятельности, в универсальные законы поведения человека. Но принципиально столь же возможно на этой основе и обратное перенесение — сверху вниз. Так, например, формы зрелого мышления переносятся рядом исследователей на мышление трёх-, четырёхлетнего ребёнка; другие склонны приписывать обезьянам и другим животным интеллект «того же рода и вида», что у человека. Качественные различия, таким образом, стираются; специфика либо низших, либо высших форм для исследователя утрачивается.

Принципиально отлична от этой эволюционистской диалектико-материалистическая концепция развития психики.

Первый принцип марксистской теории развития — это принцип *диалектический*. Он определяет, во-первых, значение или место развития и его изучения в общей концепции. Развитие психики является для нас не только более или менее интересной частной *областью* исследования, но и общим *принципом* или *методом* исследования всех проблем психологии. Закономерности всех явлений, и психических в том числе, познаются лишь в их развитии, в процессе их движения и изменения, возникновения и отмирания. Диалектический принцип определяет, во-вторых, трактовку самого развития.

«В противоположность метафизике, — пишет товарищ Сталин, — диалектика рассматривает процесс развития, не как простой процесс роста, где количественные изменения не ведут к качественным изменениям, — а как такое развитие, которое переходит от незначительных и скрытых количественных изменений к изменениям открытым, к изменениям коренным, к изменениям качественным, где качественные изменения наступают не постепенно, а быстро, внезапно, в виде скачкообразного перехода от одного состояния к другому состоянию, наступают не случайно, а закономерно, наступают в результате накопления незаметных и постепенных количественных изменений.

Поэтому диалектический метод считает, что процесс развития следует понимать не как движение по кругу, не как простое повторение пройденного, а как движение поступательное, как движение по восходящей линии, как переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, как развитие от простого к сложному, от низшего к высшему». [И. Сталин, Вопросы ленинизма, стр. 537, изд. 11-е, Политиздат, 1939.]

а) Диалектическое понимание развития рассматривает развитие психики не только как *рост*, но и как *изменение*, как процесс, в котором усложнение и количественные изменения психических процессов переходят в качественные, коренные, существенные и приводят к скачкообразно выступающим качественным новообразованиям.

Применительно к развитию в онтогенезе это положение очень просто

выразил ещё Ж.-Ж. Руссо, сказав, что ребёнок — это не маленький взрослый. Это относится не только к физическим особенностям детского организма, но не в меньшей мере и к его психике. Восприятие, память ребёнка, его мышление и т. д. отличаются от восприятия, памяти, мышления взрослого не только «как уменьшение и увеличение», не только тем, что у ребёнка они менее, а у взрослого более развиты. Они у ребёнка иные, чем у взрослого; закономерности, которым они подчиняются, в процессе развития видоизменяются. Количественные изменения, нарастая, переходят в качественные.

Поскольку психическое развитие является не только увеличением изначально данных качеств, а также и появлением новых, непрерывность развития прерывается: в нём выделяются качественно различные, друг к другу несводимые этапы или ступени; исследование должно чётко дифференцировать их внутри единства. Каждая такая ступень психического развития, будучи качественно отличной от всех других, представляет относительно однородное целое, так что возможна её психологическая характеристика как некоторого специфического целого.

Процесс психического развития происходит при этом не как «рекапитуляция», т. е. простое повторение пройденного, а как поступательный переход — сложный и часто зигзагообразный по восходящей спирали — от одной ступени к другой, качественно своеобразной, ступени. И задача психологии при изучении психического развития заключается в том, чтобы вскрыть и преемственность в развитии высших форм психики на основе низших и качественное своеобразие этих высших форм (как-то: сознания человека по сравнению с психикой животных).

б) Поскольку психические явления, как и все явления природы и общественной жизни, имеют своё прошлое и будущее, свою отрицательную и положительную сторону, что-то отживающее и нечто развивающееся, им свойственны внутренние противоречия. И подлинным содержанием психического развития является борьба этих внутренних противоречий, борьба между старыми отживающими формами психики и новыми нарождающимися. Задача психологического исследования и заключается в том, чтобы проследить происходящее в этой борьбе развитие новых форм психики в их существенных закономерностях.

Возникновение новой ступени- психического развития не является, однако, только внешней надстройкой. Всякая предшествующая стадия всегда представляет собой подготовительную ступень к последующей; внутри её нарастают — сначала в качестве подчинённых моментов — те силы и соотношения, которые, став ведущими, дают начало новой ступени развития.

Таков диалектический принцип в трактовке психического развития.

С диалектическим принципом неразрывно связана в нашем понимании психического развития *материалистическая* трактовка его.

В противоположность идеализму, утверждающему, что первичным является идея, дух, сознание, психика, а материя, бытие являются чем-то производным, материализм исходит из того, что материя, бытие первично, а психика, сознание, дух, идеи вторичны, производны, что они — продукт развития материального мира, и потому их научное изучение должно исходить из зависимости психики, сознания от их материальных основ и не может быть понятно вне связи с ними.

«В противоположность идеализму, утверждающему, что реально существует лишь наше сознание, что материальный мир, бытие, природа существует лишь в нашем сознании, в наших ощущениях, представлениях, понятиях, — марксистский философский материализм, — пишет товарищ Сталин,

— исходит из того, что материя, природа, бытие представляет объективную реальность, существующую вне и независимо от сознания, что материя первична, так как она является источником ощущений, представлений, сознания, а сознание вторично, производно, так как оно является отображением материи, отображением бытия, что мышление есть продукт материи, достигшей в своём развитии высокой степени совершенства, а именно — продукт мозга, а мозг — орган мышления, что нельзя поэтому отделять мышление от материи, не желая впасть в грубую ошибку». [И. Сталин, Вопросы ленинизма, стр. 542, изд. 11-е, Политиздат, 1939.]

Психика является продуктом развития органической жизни. Поэтому вопрос о материальных основах психики — это прежде всего вопрос об её зависимости от материальных основ органической жизни, от её материального субстрата.

Непосредственным материальным субстратом психики в её развитых формах является центральная нервная система, мозг. Но психика, несомненно, связана не только с нервной, но и с гуморальной, химической регуляцией. В химической, гуморальной регуляции жизни организма особенно значительную роль играет, как известно, эндокринная система, система желез внутренней секреции. Её влияние на психику не подлежит сомнению. Так, усиленная инкреция щитовидной железы, обусловливая повышенную чувствительность всей нервной системы к периферическим и центральным раздражениям, обусловливает и психические изменения: ускоренное течение психических процессов — колебания настроения, то возбуждённого, то подавленного. Наоборот, понижение деятельности щитовидкой железы вызывает понижение возбудимости нервной системы, которая приводит к задержке психических функций и выражается в апатии, в замедленных темпах психической деятельности.

Однако в настоящее время не приходится противопоставлять друг другу нервную и химическую, или гуморальную, регуляцию: сама нервная регуляция является вместе с тем и химической, поскольку она осуществляется через посредство гормонов и медиаторов, выделяемых в результате проходящих по нервам раздражений. В свою очередь инкреты могут влиять на периферические окончания нервов и не мозговые центры и вызывать прямым раздражением клеток те же изменения функций, как и нервные раздражения. С другой стороны, инкреция желез может быть регулируема мозговыми центрами; так, повреждения мозга могут вызвать гипертиреоидизм. Каждая железа внутренней секреции представлена в центральной нервной системе. Таким образом, испытывая на себе воздействие желез внутренней секреции, их гормонов, так же как и других гуморальных факторов, нервная система всё же господствует над ними, осуществляя высшую регуляцию жизни организма в его взаимоотношениях со средой. При этом во всяком случае влияние химических гуморальных факторов на психику осуществляется через посредство нервной системы.

Как ни значительна для психики (особенно для эмоциональных состояний) роль вегетативной нервной системы, существенно участвующей в гуморальной регуляции жизни организма, однако вегетативная нервная система, взаимодействуя с соматической, осуществляет своё влияние на поведение через посредство центральной нервной системы. Таким образом, в итоге можно сказать, что психика является функцией центральной нервной системы, функцией мозга.

Однако взаимоотношения психики и мозга, психики и нервной системы составляют лишь одну сторону во взаимоотношениях психики и её материальных основ. Говоря о том, что психика является продуктом мозга, а мозг — органом психики, нельзя не учесть и того, что психика является отражением действительности, бытия; а высшая форма психики — сознание человека является

осознанием его общественного бытия. Отношения психики и мозга выражают лишь отношения психики к её органическому *субстрату*. Другую сторону отношения психики к её материальным основам составляет отношение психики к *объекту*, который она отражает. Как отражение и затем осознание психика выходит за пределы организма и его свойств; она выражает отношение к окружающему, к объективной действительности, к бытию. У человека это прежде всего отношение к общественному бытию. Выражающееся идеально в сознании, оно выражается и во внешнем поведении, во внешней деятельности.

Сознание человека определяется его бытием, а бытие человека — это не только мозг, организм и его природные особенности, но и деятельность, благодаря которой человек в ходе исторического развития видоизменяет природные основы своего существования.

Отношения психики к её материальному субстрату и к объекту не вне- и не рядоположны. Это две неразрывные стороны единого по существу отношения психики к её материальным основам. Мы расчленяем их лишь для того, чтобы тем теснее их связать. Для этого необходимо раскрыть внутреннюю взаимосвязь нервной системы, мозга (материального субстрата), как механизма поведения, с самим поведением, или деятельностью, которая им осуществляется. Вместе с тем должно быть уточнено и теоретически освещено отношение психики и мозга.

Эти коренные вопросы могут быть разрешены лишь в генетическом плане. Вопрос о взаимоотношении психики и её материальных основ для разных ступеней развития, в частности для биологического и исторического развития, решается по-разному. Ключ к его разрешению лежит в правильном понимании развития психики. Первой предпосылкой такого правильного понимания является положение о *единстве строения и функции* во всяком органическом развитии.

Единство строения и функции носит сложный характер, включая многообразные взаимосвязи между ними, различные на разных ступенях развития.

Прежде всего существует несомненная зависимость функции от структуры. С переходом к высшим ступеням развития и повышением пластичности органа возрастает относительная независимость функции от строения и возможность функционального изменения деятельности без изменения строения. Это положение приобретает особенное значение для понимания соотношения мозга и психики у человека.

Но зависимость между строением органа и его функциями не односторонняя; не только функция зависит от строения, но и строение от функции. Особенно велико формообразующее значение функции для молодых органов, у которых оно сказывается на самых ранних стадиях развития, между тем как для более дифференцированных форм образуется более значительный дофункциональный период, в течение которого структура закладывается ещё до того, как она начинает выполнять свою специфическую функцию, и формирующее значение функции сдвигается на более поздние стадии. Но как бы то ни было, не подлежит сомнению, что организм вообще и в особенности наиболее активные его органы (к числу которых в первую очередь, конечно, относится мозг) в процессе своего функционирования подвергаются более или менее значительной перестройке, отделке, шлифовке, так что зрелые их формы в онтогенетическом развитии формируются под воздействием функций органа, производимой им работы. Таким образом, в окончательной своей форме орган является продуктом не самого по себе функционального созревания, а функционального развития: он функционирует развиваясь и развивается функционируя.

Значение таких функциональных изменений структуры в

онтогенетическом развитии совершенно очевидно. Но зависимость строения от функции не ограничивается ими. И в филогенетическом развитии строения организмов функция играет существенную и даже ведущую роль. В пользу этого положения говорит приспособительный характер эволюции, приводящий к развитию признаков, соответствующих среде и образу жизни.

«Если мы возьмём организм птицы, — пишет А. Н. Северцов, — то увидим, что все её органы и функции приспособлены к воздушному образу жизни: удивительно сложное и целесообразное строение перьев защищает птицу от холода при быстрых переменах температуры, которым она подвергается при полёте; маховые перья крыла расположены так, что крыло непроницаемо для воздуха при ударе вниз и что перья располагаются в вертикальной плоскости при подымании крыла, так что воздух свободно проходит между ними при взмахе вверх; хвост является рулём глубины; замечательны устройства птичьих лап, являющихся органами хватания и передвижения на суше, и анатомические особенности мускулов и сухожилий ноги, позволяющие птице спать на ветке дерева (благодаря этому устройству, чем крепче спит птица, тем плотнее она схватывает ветку). Мы имеем здесь ряд чрезвычайно характерных особенностей, которые совершенно ясно свидетельствуют о том, что организм птицы является в высокой степени приспособленным к воздушному образу жизни, т. е. к специальным условиям её существования. Но, разбирая строение птиц далее и углубляя начатый анализ, можно убедиться, что каждая птица приспособлена также к особенностям именно своего образа жизни, т. е. что водяная птица помимо перечисленных приспособлений имеет ряд других, благодаря которым она может плавать, нырять и питаться водяными животными или растениями, что лесные птицы, лазающие по деревьям, как дятел и поползень, приспособлены именно к этому образу жизни, а не к другому, и т. д.» [А. Н. Северцов, «Эволюция и психика», М. 1923. С. 8].

Здесь можно оставить совершенно открытым относящийся к компетенции биологов и весьма дискуссионный вопрос о том, как осуществляется эта ведущая роль среды и образа жизни в развитии строения и функций и функционально обусловленных изменений строения в филогенетическом развитии.

Ламарк предполагал, что изменения, возникающие в результате функционального упражнения органа, закрепляются непосредственно путём их наследственной передачи. Согласно противоположной точке зрения неодарвинистов, полностью отрицающих наследование индивидуально приобретённых признаков, эволюция совершается исключительно путём случайных мутационных изменений. Однако направление, в котором естественный отбор фиксирует и накапливает эти изменения, определяется соответствием последних условиям существования организма. А это соответствие зависит в свою очередь от приспособленности строения и функции организма в их единстве к его образу жизни. Таким образом, функция и в этом случае влияет на строение организма, хотя и косвенным образом.

В советской биологической литературе Т. Д. Лысенко считает, что опытами по вегетативной гибридизации «вопрос о возможности наследования так называемых «благоприобретенных» признаков для советской агробиологии окончательно решён в благоприятном смысле».

Русская генетическая школа Северцова-Шмальгаузена, продолжая линию Ч. Дарвина и отмежёвываясь от неодарвинизма, также подчёркивает формообразующую роль функции, осуществляющуюся через естественный отбор.

В этом отношении существенный интерес — как нам кажется — представляет направление работ И. И. Шмальгаузена, который, исходя из единства или параллелизма мутационных и модификационных изменений,

стремится показать, как отбор в отношении активных органов совершается на фоне или основе функциональных модификаций, вследствие чего направление естественного отбора и совершающейся посредством него эволюции определяется адаптивными функциональными модификациями.

Таким образом, оставляя в стороне дискуссионные вопросы современной теории эволюции, можно сказать, что прямо или косвенно *образ жизни играет определяющую роль в развитии и строении функции в их единстве, причём влияние образа жизни на строение опосредовано функцией*. Лишь признание этого положения создаёт биологические естественно-научные предпосылки для единого целостного учения о развитии, в которое учение об антропогенезе органически входит определяющим звеном.

В этом учении *в качестве основного принципа выступает положение об определяющей роли образа жизни в развитии психики; в качестве основного механизма* — *единство и взаимосвязь строения и функции: не только строение определяет функцию, но и функция* — *строение; в качестве основного тезиса* — *то положение, что в ходе развития и строение мозга и его психофизические функции в подлинном единстве выступают и как предпосылка и как результат изменяющегося в ходе развития образа жизни*. Все психические образования и свойства не только проявляются, но и формируются в нём — под контролем биологических форм существования у животных, исторических форм общественной жизни у человека.

В ходе развития строение мозга обусловливает возможные для данного индивида формы поведения, его образа жизни (особенно отчётливо эта зависимость — образа жизни от строения мозга — выступает при статическом рассмотрении их взаимоотношений на одной данной ступени); но в свою очередь образ жизни обусловливает строение мозга и его функций (особенно отчётливо эта зависимость — строения мозга от образа жизни — выступает при генетическом рассмотрении вопроса о происхождении той или иной ступени развития как мозга, так и организма в целом).

Ведущим, определяющим является при этом развитие образа жизни, в процессе перестройки и изменения которого происходит развитие организмов и их органов — мозга в том числе — заодно с функциями. Общие биологические закономерности развития контролируют, в конечном счёте, развитие как морфологических, так и функциональных его компонентов. При этом развитие строения регулируется через посредство функции. Таким образом, в конечном счёте, образ жизни регулирует и строение мозга и его психофизические функции в подлинном единстве.

Вместо одностороннего примата морфологии (или физиологии) над психологией мы утверждаем примат генетической биологии над генетической морфологией нервной системы и генетической психологией, так же как и над генетической физиологией. Биология неправомерно подверглась в последнее время односторонней морфологизации, являющейся, кстати сказать, источником целого ряда формалистических ошибок и реакционных антидарвиновских идей. Развитие строения нервной системы не может быть вскрыто вне связи с опосредующим его развитием функций и вне зависимости от образа жизни и эволюции форм поведения. Поэтому вне связи с генетической физиологией и генетическим изучением поведения, включающим и психологию, *генетическая* морфология должна неизбежно превратиться в морфологию *сравнительную*: она вынуждена ограничиваться установлением срезов на различных ступенях развития и их сравнением — вместо того чтобы вскрывать закономерности развития. На этой основе и *генетическая* физиология нередко подменяется *сравнительной* физиологией, которая лишь дополняет сравнительную

морфологию сравнением функций, соотносимых с различными морфологическими срезами: эволюция строения и функций в их единстве и взаимозависимости подменяется суммой рядоположных статических срезов. Реализация генетического принципа в биологии невозможна без включения данных генетической психологии. Недаром так именно строил своё учение Ч. Дарвин. Недаром также А. Н. Северцов, строивший подлинно *генетическую* морфологию, подойдя к общей проблеме эволюции, выдвинул как одну из центральных для общего эволюционного учения проблему: «эволюция и психика».

Мозг животного не может развиваться иначе, как под контролем биологических условий существования и естественного отбора. В историческом развитии человека соответственно речь будет идти о примате в генетическом плане общественно-трудовой деятельности: рука человека и мозг его являются не только предпосылками, но также продуктами труда. Само строение мозга и его развитие не может быть понято вне той деятельности, которая им как механизмом осуществляется; тем более не может быть понято независимо от этой деятельности сознание, мысль, органом которой мозг является. Определяющими для психики животного являются природные основы его существования и его жизнедеятельность, его поведение; определяющими для психики, для сознания человека являются способы общественной деятельности: общественное бытие людей определяет их сознание: «каков образ жизни людей, — таков образ их мыслей». [И. Сталин, Вопросы ленинизма, стр. 551, изд, 11-е.]

Из такого понимания материальных основ психики, включающих органические её основы в качестве одного из соподчинённых компонентов, вытекают существенные выводы для понимания характера той связи, которая существует между психикой и мозгом. Мозг «продуцирует» психику, сознание, мысль не так, как печень продуцирует жёлчь, потому что и сама психика, сознание, мысль существенно отличается от жёлчи и прочих физических продуктов органической жизни. Её основное свойство — отражение, выражая отношение к действительности, к бытию в целом, она выходит за пределы внутриорганических отношений.

Мозг, как аппарат, осуществляющий те или иные виды деятельности, не только определяет их, но и сам в процессе своего развития определяется ими. Деятельность же или поведение организма, обладающего психикой, включает психические компоненты. Изменение психических компонентов деятельности, изменяя взаимоотношения со средой, изменяет условия деятельности, а обусловленное этим изменение деятельности влечёт за собой в ходе развития изменение и механизмов этой деятельности, в частности мозга. Зависимость изменений в строении мозга обезьян и человека от реальных условий их жизни и деятельности была опосредована изменениями в рецепции, новой значимостью, которую приобрели новые виды ощущений. Развитие в мозгу обезьян зрительных долей за счёт обонятельных и связанная с ним перестройка мозга, господство в конечном мозгу неопаллиума, связанного со зрением, слухом и осязанием, над связанными с обонянием ринцефалоном, было опосредовано той ролью, которую при свойственном обезьянам образе жизни на деревьях стали играть в первую очередь зрительные и наряду с ними также слуховые и отчасти осязательные ощущения. Нельзя рассматривать свойства мозга как некую самодовлеющую первопричину свойств психики, тем самым в известном смысле противопоставляя их друг другу. Мозг и психика, строение мозга и его психофизические функции развиваются в подлинном единстве. Таким образом, взаимоотношения между психикой и мозгом оказываются неизмеримо тоньше, сложнее и теснее — в смысле их взаимосвязи и взаимообусловленности, — чем это представляется,

когда, исходя из строения мозга, рассматривают его функции вообще и психические в частности лишь как производные от строения, не учитывая зависимости строения от функции и как строения, так и функции в их единстве — от образа жизни.

Представление об односторонней зависимости функции от строения органа, который складывается будто бы независимо от его функционирования, делает с самого начала необъяснимой всякую связь между ними. Она устанавливается лишь в процессе развития, в котором строение и функция находятся в непрерывном внутреннем взаимодействии. Развитие органа происходит не так, что одно его строение, порождающее одни функции, переходит в другое, порождающее соответственно другие функции; сам переход от одного строения органа к другому в свою очередь и опосредован, обусловлен теми функциями, которые он выполняет; развитие как его структуры, так и функции регулируется образом жизни организма.

Подлинное единство психического и физического, психики и мозга осуществляется лишь в процессе их развития — в силу взаимосвязи и взаимозависимости структуры и функции. И поэтому лишь в генетическом плане, лишь изучая и мозг и психику не статически, а диалектически, не в. безжизненном покое, а в движении и развитии, можно в их взаимосвязях раскрыть и выявить подлинное единство психического и физического. Статическая трактовка взаимоотношения психики и мозга неизбежно приводит к механистическому их разрыву — к психофизическому параллелизму или эпифеноменализму, к чисто внешнему соотнесению психических функций и мозга. Подлинный монизм в решении психофизической проблемы осуществим лишь на диалектической основе.

Эти положения раскрывают конкретное содержание нашего решения психофизической проблемы в духе единства, которое осуществляется и раскрывается в процессе развития.

Эти положения говорят вместе с тем о том, что не достаточно проследить основные ступени в развитии нервной системы и соотнести с ними им соответствующие ступени психики, как если бы нервная система развивалась сама по себе и каждая форма её определяла бы от себя ту форму психики, которую она продуцирует. При такой постановке связь между психическим и физическим неизбежно превращается в чисто внешнее соответствие, в параллелизм, неизвестно кем и как установленный. Для того чтобы раскрыть эту связь и понять её во внутренних её закономерностях, нужно перейти от изучения психофизических корреляций к изучению истории закономерного развития организмов, которое приводило к всё более высоким совершенным формам отражения, рецепции, познания и поведения, движения, действия.

Развитие психики и поведения

Для того чтобы правильно понять процесс психического развития, необходимо теперь раскрыть его основное содержание. Можно сначала в самой общей форме сказать, что сущность психического развития заключается в развитии всё новых форм действенного и познавательного отражения действительности; переход к высшей ступени всегда выражается в расширяющейся возможности познавательного и действенного проникновения в действительность. Это проникновение во внешнее объективное бытие неразрывно связано как с оборотной своей стороной с развитием внутреннего психического плана деятельности. В этом проявляется первая существенная общая тенденция психического развития.

Всякий организм, будучи некоторым целым, выделяется из окружающего, и всякий вместе с тем связан с окружением. Каждая психическая функция и

каждый акт поведения всегда является внутренне противоречивым единством выделения индивида из среды и связи его с ней. В ходе психического развития индивид всё более выделяет себя из действительности и всё больше связывается с ней, — связывается, выделяясь. Переходя ко всё более высоким формам отражения — от *сенсорной* дифференцировки энергии какого-нибудь внешнего *раздражителя к восприятию предмета* или *ситуации* и от него к *мышлению, познающему бытие в его связях и взаимоотношениях*, индивид всё более выделяется из ближайшего окружения и всё глубже связывается со всё более широкой сферой действительности.

В ходе развития психики, по мере перехода к высшим её ступеням, прогрессирует не выделение субъекта из окружающего за счёт его связи с ним и не связь за счёт выделения, а и связь, и выделение. Ступеньки психического развития — это ступеньки и выделения и связи, всегда представленных в каждом акте индивида во внутренне противоречивом единстве.

Концепции психического развития, которая видит его сущность во всё более глубоком отражении и изменении действительности, противостоит теория, усматривающая сущность психического развития в использовании символов, знаков, в том, что на высших ступенях развития вводятся знаки и оперирование предметами, вещами заменяется операциями над их заместителями. Человек пользуется знаками, животное не пользуется ими, — в этом, с точки зрения этой теории, основное различие между ними (Э. Кассирер, А. И. Делакруа и др.).

Отправной точкой для этой теории служит то бесспорно верное положение, что в развитии психики человека весьма большую роль играет речь. Однако эта теория не способна дать сколько-нибудь полного научного объяснения развитию. Она не учитывает того, что, выводя психическое развитие из речи, необходимо объяснить развитие *самой речи*. Речь не развивается «сама из себя»; она возникает и развивается на определённой основе — на основе труда и в единстве с мышлением.

Эта теория не учитывает и ещё одного важного момента. Усматривая сущность психического развития в том, что между субъектом и действительностью вклиниваются знаки, условные заместители вещей, она односторонне сводит развитие лишь к выделению субъекта из действительности. Она идеалистически игнорирует тот очевидный факт, что выделение субъекта из действительности является лишь одной — оборотной — стороной процесса; что другая, позитивная и наисущественнейшая сторона этого процесса заключается во всё расширяющейся и углубляющейся связи субъекта с действительностью. Таким образом, основным и определяющим является не столько то, что субъект переходит от явления к знаку, его обозначающему, сколько то, что он может перейти от явления к его сущности; не столько само по себе то, что от оперирования вещами он может перейти к оперированию замещающими их знаками, сколько то, что, спланировав во внутреннем плане свои действия, он может переделывать вещи, изменять действительность. Сущность психического развития заключается во всё новых возможностях познавательного и действенного проникновения в действительность. Это проникновение в действительность неразрывно связано с углублением в субъекте внутреннего плана, плана внутренней жизни личности.

С этой первой связана вторая существенная тенденция психического развития. Сначала рецепция, отражение чувственного раздражителя в образе, познание является лишь стороной, начальным моментом нерасчленённого акта поведения. В таком нерасчленённом единстве они представлены в элементарных сенсомоторных реакциях. Лишь затем, по мере перехода от сенсомоторных реакций как двигательных ответов на чувственный раздражитель к предметному

восприятию, с одной стороны, и предметному действию — с другой, рецепторные, вообще познавательные моменты выделяются и превращаются в относительно самостоятельную деятельность. Возрастающая дифференциация сенсорных и моторных функций составляет вторую существенную тенденцию психического развития. Их дифференциация означает, однако, не разрыв соединяющих их связей, а переход ко всё более сложным связям и взаимозависимостям между ними.

Во всё более сложном взаимодействии образа рецепции и образа действия примат, ведущая роль остаётся за деятельностью, которая включает рецепцию как условие или компонент. Правильность этого положения отчётливо выступает уже в относительно элементарных сенсомоторных реакциях. Установление условно-рефлекторных связей данных рецепции и эффекторной части жизненно значимых для животного реакций приводит не только к тому, что поведение делается всё более приспособленным и совершенным; оно вместе с тем приводит и ко всё более тонкой дифференцировке и совершенному анализу чувственных свойств среды. Тонкость чувственных дифференцировок вырабатывается на основе условно-рефлекторного механизма под прямым воздействием того эффекторного результата, к которому они приводят. Каждый организм реагирует не на все вообще раздражения, которым он может быть подвергнут, и даже не на все те, которые его рецепторные механизмы в состоянии, вообще говоря, дифференцировать, — не на все физиологически возможные, а на биологически для него значимые. Таким образом, связь с жизненно значимой деятельностью животного регулирует его рецепцию.

Не менее отчётливо эта зависимость образа рецепции от образа действия выступает и на уровне восприятия. Восприятие — это чувственное отображение предмета или явления объективной действительности. Как отображение предмета, восприятие предполагает высокое развитие не только сенсорного, но и моторного аппарата, развитие тонической деятельности, обусловливающей возможность сохранять необходимое для наблюдателя состояние активного покоя и таким образом выделяться из потока происходящих в среде изменений, воспринимая в ней более или менее устойчивые предметы, как источники от них исходящих воздействий и объекты на них направляемых действий. [Эта мысль нашла себе яркое выражение у акад. А. А. Ухтомского, см. его статьи в: «Физиологический журнал СССР», т. XXIV, вып. 1—2, М. 1938.]

Если остановиться специально на восприятиях человека в их историческом развитии, то здесь опять-таки в специфических формах выступает зависимость образа рецепции от образа действия в виде зависимости специфически человеческого восприятия и его развития от развития общественной практики: преобразуя природу, порождая предметное бытие очеловеченной природы, общественная практика отчасти порождает, отчасти развивает новые формы специфически человеческого восприятия. Создавая в искусстве красоту форм, порождая речь и музыку, она вместе с бытием их предмета порождает и человеческие способности их восприятия. Специфически человеческие формы восприятия являются не только предпосылкой специфически человеческой деятельности, они также и её продукт. Мало того: весь процесс осознания природы совершается, как о том свидетельствует палеонтология речи и мышления (Марр), по мере того, как соответствующие предметы и явления вовлекаются в процесс производственной деятельности людей и приобретают, в силу этой связи с их общественной деятельностью, общественную значимость.

Если, наконец, перейти к мышлению человека как способности в закономерностях развития познавать сущность явлений, то и тут оказывается, что человек *познаёт* природу, *изменяя её*. Разум человека является не только

предпосылкой практической предметной деятельности, которой человек преобразует мир; он также её продукт. В единстве практической и теоретической деятельности примат принадлежит первой. Познавательная деятельность человека зарождается и развивается сначала как сторона, момент, аспект его практической деятельности. Лишь затем она выделяется из практической деятельности, в которую она первоначально вплетена, в качестве особой теоретической деятельности. Даже и выделившись, теоретическая деятельность сохраняет, однако, связь с практической деятельностью, исходит из практики, подчиняется её контролю, в свою очередь воздействуя на неё и руководя ею.

Доступные на той или иной ступени развития способы *воздействия* на действительность всегда очень существенно определяют доступные на этой ступени развития способы познания действительности, так же как, конечно, способы *познания* в свою очередь, развиваясь, обусловливают возможность новых, всё более совершенных способов воздействия на действительность.

Конечно, существует и обратная зависимость поведения от рецепции, в частности деятельности эффекторов от рецепторов.

Зависимость действия, движения от рецепции отчётливо выступает в элементарных сенсомоторных актах, в которых моторная реакция является эффекторным ответом на рецепцию. В процессе развития форм поведения развитию рецепции и рецепторных аппаратов, очевидно, принадлежит очень большая роль. Развитие рецепторов обнаруживает бОльшую дифференциацию, чем развитие собственно эффекторов, и многообразие форм поведения, их дифференциация идёт, таким образом, в большей мере за счёт развития рецепции, чем за счёт развития двигательного аппарата. Доказательством этому служит уже то, что рефлекторное поведение различных животных разнится много больше, чем их эффекторные аппараты. Преобладание рецепторов над эффекторами находит себе морфологическое выражение в том гистологическом факте, что сенсорные элементы, афферентные нейроны количественно преобладают над эфферентными ещё в спинном мозгу животных, и по мере восхождения к высшим этажам нервной системы это преобладание становится всё более значительным. Именно это преобладание сенсорных элементов и возможность функциональной связи одного и того же двигательного аппарата с различными афферентными нервами и обусловливает ту борьбу за овладение общим эфферентным путём, которую Ч. С. Шеррингтон отобразил в схеме «нейральной воронки».

Открытый И. П. Павловым механизм условного рефлекса вскрывает, как всё новые и новые рецепторные моменты, в силу принципа временной связи, включаются в детерминирование эффекторной реакции. В результате всё новые и новые данные рецепции приобретают определённую значимость для жизни организма. Уже рефлекторное поведение животного отражает, таким образом, его восприятие среды.

Не менее явственно выступает зависимость образа действия от образа восприятия на дальнейших, более высоких, ступенях развития. Необходимым условием всякого осмысленного, разумного действия является учёт объективных свойств той ситуации, (в которой оно совершается, поэтому оно обязательно исходит из восприятия этой ситуации и в той или иной мере определяется им. От того, как индивид воспринимает мир, будет в значительной мере зависеть, как он будет действовать в нём.

В дальнейшем отражение, познание действительности выходит за пределы только перцептивного отображения действительности и переходит к её отражению в мысли, в понятии, раскрывающем её существенные опосредования, связи, закономерности развития. И опять-таки действия человека, его поведение будет в значительной мере зависеть от того, как он осмысливает

действительность, от того, в какой мере он постигает происходящее в закономерностях его развития.

Основные этапы развития поведения и психики

Проблема инстинкта, навыка и интеллекта

Под поведением разумеют определённым образом организованную деятельность, осуществляющую связь организма с окружающей средой. В то время как у человека внутренний план сознания отдифференцирован от поведения, у животных психика и поведение образуют непосредственное единство, так что изучение их психики необходимо включается как компонент в изучение их поведения.

В большом многообразии различных конкретных актов поведения, которые приходится наблюдать у различных индивидов на различных ступенях эволюционной лестницы, обычно различают три основных, различных по своей психологической природе, типа поведения: инстинктивное поведение, навыки и разумное поведение. Старания исследователей были сначала вполне естественно направлены главным образом на то, чтобы выявить их отличительные особенности и друг от друга отграничить. Однако в настоящее время с неменьшей настойчивостью встаёт и вопрос об их взаимосвязях. Лишь раскрыв и их различия и их взаимосвязи и взаимопереходы, лишь уяснив, как эти различные по своей психологической природе формы поведения сплетаются в конкретном поведении в сложное единство, функционируя одна внутри другой, можно понять их истинную природу и подлинные пути их развития.

Развитие психологически различных форм поведения совершается в результате борьбы двух антагонистических, внутренне противоречивых тенденций наследственности и изменчивости, *фиксированности* и *лабильности*. В каждой форме поведения в той или иной мере представлена как одна, так и другая, как фиксированность, так и лабильность, но их соотношение, мера их в ходе развития изменяется, и это изменение их меры приводит на некоторых узловых точках развития к качественным изменениям типа поведения.

Изменение в соотношении фиксированности и лабильности выражается в изменяющемся соотношении органического строения и функции, функций и форм поведения. Эти же изменения конкретно выражаются в различиях инстинктивных и индивидуально-изменчивых форм поведения.

Инстинкты

Всё поведение животных является «инстинктивным» в том широком смысле, в котором иногда употребляют это слово, противопоставляя инстинктивное сознательному. Сознательное поведение, которое выражается в *изменении* природы и регулируется на основе осмысления, осознания существенных связей, познания закономерностей, предвидения, имеется только у человека; это продукт истории, формирующийся в ходе развития общественно-трудовой практики. Все формы психики и поведения животных строятся на основе биологических форм существования, вырабатываясь в процессе *приспособления* к среде. По своей мотивации все они исходят из неосознанных, слепо действующих биологических потребностей. Но в «инстинктивном» в широком смысле поведении животных выделяются *инстинктивные формы поведения* в более специфическом смысле слова.

В инстинктивных действиях преобладает фиксированность за счёт лабильности: для них характерна относительная стереотипность; различные индивидуальные акты инстинктивного поведения у различных индивидов одного и того же вида остаются в основном как бы в рамках одной общей им структуры.

Так, птенцы, вылупившиеся в инкубаторе и воспитанные в вольере, никогда не видавшие, как их родители или вообще птицы того же вида строят гнёзда, всегда строят гнёзда в основном того же типа, что и их предки.

Под инстинктами обычно разумеют, далее, действия или более или менее сложные акты поведения, которые появляются сразу как бы готовыми, независимо от выучки, от индивидуального опыта, будучи *наследственно* закреплённым продуктом филогенетического развития. Так, только что вылупившийся из яйца утёнок, будучи брошен в воду, начинает плавать, цыплёнок клюёт зёрна. Это умение не требует упражнения, выучки, личного опыта. [Богатейший материал об инстинктах дают как специальные работы В. А. Вагнера («Водяной паук». М. 1900; «Городские ласточки». СПб. 1900), так и его большие обобщающие труды («Биологические основания сравнительной психологии», т. I—II, СПб.-М. 1913, и «Этюды по эволюции психических способностей», 11 выпусков, М. 1924—1929).]

Говоря о наследственности, филогенетической закреплённости или врождённости инстинктивного действия, нужно учитывать, что каждый конкретный акт поведения включает в единстве и взаимопроникновении и наследственные и приобретённые компоненты. Развитие форм поведения, являющихся продуктом филогенеза, у каждого индивида тоже должно быть опосредовано его онтогенезом. В некоторых случаях, как показывают новейшие более пристальные исследования об инстинкте, инстинктивные действия фиксируются лишь в процессе первых выполнений этих инстинктивных действий, затем уже сохраняя установившийся в них шаблон (опыты Л. Верлена). Таким образом, не приходится внешне противопоставлять друг другу наследственное в инстинкте и приобретённое в других формах поведения (навык). Внутри самого инстинкта имеется некоторое единство этих противоположностей с господством — в инстинкте — наследственного.

Инстинктивные действия отличаются часто большой объективной целесообразностью, т. е. приспособленностью или адекватностью по отношению к определённым, жизненно важным для организма ситуациям, совершаясь, однако, без осознания цели, без предвидения результата, чисто автоматически.

Есть немало примеров высокой целесообразности инстинкта. Так, личинка жука-носорога перед закукливанием изготовляет кокон, размеры которого, значительно превышая размеры куколки, как бы рассчитаны на длину будущих рогов жука, который из неё разовьётся. Самка листоверта, изготовляя из листа берёзы воронку, в которую она потом откладывает свои яйца, предварительно разрезает этот лист, как это требуется, чтобы можно было свернуть его, — в полном соответствии с тем решением этой задачи, которое дано было знаменитым математиком и физиком X. Гюйгенсом, определившим способ построения так называемой эволюты по данной эвольвенте. Пчела строит свои соты так, как если бы она владела математическими методами для разрешения задач на максимум и минимум: на наименьшем пространстве с минимумом материала она строит соты, имеющие при данных условиях максимальную вместимость. Собака, страдающая глистами, начинает есть чернобыльник, имеющий при глистах целебное значение. Всё это «инстинкты» — действия совершаются без знания и учёта их значения и последствий, — но их «целесообразность» для организма бесспорна.

Эта целесообразность инстинкта сделала его излюбленным детищем метафизической телеологии различных толков и видов, — начиная с наивных телеологических размышлений старых авторов о целесообразности инстинктивной деятельности организмов, как доказательстве мудрости их творца, и кончая утончённой виталистически-спиритуалистической концепцией А. Бергсона, который противопоставляет интеллекту, обращённому во вне, к

материи, инстинкт, как более глубокую силу, связанную с самыми истоками творческого жизненного порыва и потому превосходящую интеллект надёжностью своих достижений: интеллект всегда ищет, исследует — и очень часто, если не большей частью, заблуждается; инстинкт никогда не ищет и всегда находит.

Эта же пресловутая целесообразность дала повод другим проводить в сравнительной психологии антропоморфические тенденции — приписывать животным на ранних ступенях развития человекоподобные интеллектуальные способности, объясняя инстинкт, как первоначально разумные действия, наследственно закрепившиеся и автоматизировавшиеся (Д. Романес, В. Вундт).

Нетрудно, однако, убедиться в том, что эта пресловутая целесообразность инстинкта неразрывно связана и с крайней его нецелесообразностью.

Действительно, наряду с данными, говорящими о высокой целесообразности инстинкта, есть не меньше фактов, свидетельствующих о крайней его нецелесообразности и исключительной слепоте. Так, та же пчела так же старательно будет закупоривать ячейку сот, в которой проткнуто дно, как если бы всё было в порядке, несмотря на полную бесцельность этой операции. Гагарка, яйцо которой во время её полета за пищей было переложено на другое место, по возвращении садится с математической точностью на прежнее место, усердно греет грудью и «высиживает» площадку на скале, нимало не заботясь об яйце, находящемся в поле её зрения (из наблюдений Г. С. Рогинского). Таких фактов множество. Таким образом, целесообразность инстинктивного поведения носит далеко не такой абсолютный характер, как это иногда представляется.

Совершенно очевидно, что эта целесообразность по существу не что иное, как приспособленность, адаптированность к определённым условиям, жизненно важным для существования организмов данного вида. Она должна быть предметом не метафизического размышления, а научного объяснения. Это научное объяснение включает и выяснение механизмов инстинктивного действия.

Основными механизмами, посредством которых осуществляются инстинктивные действия, являются рефлексы («безусловные»).

На основании этого сделана была попытка свести инстинкт к рефлексу, определив инстинктивное действие, как цепной рефлекс, т. е. как цепь прилаженных друг к другу рефлексов, так что ответная часть предшествующего служит раздражителем для следующего.

Эта попытка, объясняя инстинкт, свести его к рефлексу несостоятельна по ряду причин. Прежде всего эта концепция дискуссиона в генетическом аспекте. Исследования Г. Э. Когхилла (Coghill) и Дж. Хэррика (Herric) над эмбрионом одного вида саламандры дают экспериментальные основания предполагать, что рефлекс, т. е. выдифференцированная реакция отдельного нервного механизма, не является такой генетически первичной формой, из которой суммативным путём получаются сложные целостные реакции организма. Вначале имеются скорее малодифференцированные целостные реакции организма, из которых затем выделяются отдельные рефлекторные дуги; вместе с тем усложняется структура сначала более или менее аморфной целостной реакции. Генетически инстинкт, таким образом, скорее всего не является просто суммой или цепью рефлексов.

Инстинкт не сводится к простой сумме или цепи рефлексов также и потому, что как форма поведения он не исчерпывается совокупностью механизмов, посредством которых он осуществляется, а предполагает также определённую «мотивацию», которой определяется или регулируется действие этих механизмов. Существенная особенность инстинктивного действия заключается в том, что источником мотивации его является определённое органическое состояние или изменение этого состояния, обусловленное

физиологическими изменениями в, организме (в частности эндокринными, — например деятельностью половых желез в инстинктах животного, связанных с половой деятельностью). Это органическое состояние обусловливает особую значимость для животного определённых раздражителей и определяет общую направленность его действий, объединяя отдельные его реакции в единое, определённым образом направленное, целое. С изменением этого состояния изменяется отношение животного к объектам окружения; одни раздражители утрачивают свою значимость, другие, прежде безразличные, её приобретают (самка перестаёт привлекать и начинает привлекать пища и т. д.). Наличие такого органического состояния, обусловливающего ту или иную значимость тех или иных раздражителей, определяющего направленность деятельности по намеченному руслу и объединяющего различные реакции в единое целое с определённой направленностью, отличает инстинктивное действие, как форму поведения, от простой суммы рефлексов. Ограниченность «мотивации» поведения органическими состояниями и изменениями отличает инстинктивное поведение от других, более высоких, форм поведения в отношении его мотивации. В этом характере мотивации заключается существенная отличительная особенность инстинктивного поведения.

Инстинктивное поведение характеризуется, таким образом, 1) специфическим способом его мотивации и 2) специфическими механизмами его выполнения: инстинктивное действие — это сложное действие, исходящее из органической мотивации — из биологических потребностей и выполняемое посредством первично автоматических реакций.

Хотя инстинктивная деятельность осуществляется автоматически, посредством более или менее фиксированных механизмов, она, однако, коренным образом отличается от чисто машинного действия. Инстинктивное поведение включает некоторую, бОльшую или меньшую, долю лабильности.

В естественных условиях на животное действует не изолированный и искусственно выделенный внешний раздражитель, а целая совокупность их, составляющая единую ситуацию. Эта последняя находится при этом во взаимосвязи с внутренним состоянием организма. Под регулирующим воздействием этого состояния, создающего известную готовность действовать в определённом направлении, и разворачивается деятельность. В процессе этой деятельности конкретная ситуация во внутренней взаимосвязи внешних и внутренних условий непрерывно меняется. Даже простое перемещение животного с одного места на другое уже изменяет для него ситуацию; вместе с тем, в результате деятельности животного может измениться и его внутреннее состояние (насыщение после еды и т. п.). Таким образом, в результате действий животного изменяются условия, в которых они протекают, а изменение условий, в которых они протекают, не может не вызвать изменения и самых действий. Поведение животного не фиксировано от начала до конца. Вступление в действие тех или иных «рефлексов», тех или иных сенсомоторных реакций обусловлено изменяющимися условиями, в которых протекает деятельность животного, и самой этой деятельностью. Как всякое действие живого организма, оно в процессе своего осуществления изменяет условия своего протекания и потому само изменяется. Осуществляясь посредством относительно фиксированных механизмов, инстинктивное поведение, однако, всё же никак не является машинным актом. Именно в силу этого инстинктивные действия могут быть в известной мере приспособленными к ситуации и в известной мере изменяются в соответствии с изменением ситуации, внешне этим сближаясь с разумными действиями.

Отличаясь от индивидуально-изменчивых форм поведения (от «навыка» и

«интеллекта»), инстинкт, однако, вместе с тем теснейшим образом связан с ними. В поведении каждого животного, взятом в его конкретной реальности, обычно функционируют в единстве и взаимопроникновении разные формы поведения, а не один лишь голый изолированный инстинкт сам по себе или же сам по себе такой же голый изолированный навык и т. д. Так, например, клевание у цыплёнка — инстинктивный механизм, готовый к моменту рождения. Но вначале цыплёнок клюёт и зёрна, и маленькие камешки, бисер и т. п. Лишь затем он научается отличать зёрна и клевать только их. Таким образом, биологически важный акт питания осуществляется посредством реакций, в которых инстинкт и навык сплетены. Здесь навык функционирует как бы внутри инстинкта. Точно так же внутри инстинкта могут функционировать элементы интеллекта.

Инстинкты имеются у живых существ на разных уровнях развития. Инстинктивные действия наблюдаются в очень специфической форме у высших беспозвоночных, у членистоногих; в частности известно, какую большую роль инстинктивные формы поведения играют у пчёл и муравьёв. Яркие примеры инстинктивного поведения у позвоночных наблюдаются у птиц. Об инстинктах говорят и применительно к человеку. Инстинкты на столь различных ступенях или уровнях развития — это, очевидно, разные инстинкты. Различие в характере и уровне инстинктивного поведения связано: 1) с особенностями рецепции, с тем, как дифференцируются раздражители инстинктивных действий, — насколько дифференцировано и генерализовано воспринимаются объекты, на которые направлено инстинктивное действие, и 2) со степенью шаблонности и стереотипности инстинктивного действия. Характер рецепции и характер действия теснейшим образом взаимосвязаны.

Слепота и неразумность многих инстинктивных действий и их нецелесообразность при нестереотипных условиях объясняется прежде всего тем, что многие инстинктивные действия вызываются как бы условным раздражителем, который филогенетически закреплялся в качестве сигнала, вызывающего соответствующие действия без надлежащей дифференциации тех объектов, на которые по существу направляется инстинктивное действие.

Слепыми, «неразумными» являются инстинктивные действия, которые исходят из *ощущения* отдельных чувственных свойств без восприятия того предмета, на который направляется действие, и совершаются в виде реакций на отдельный сенсорный раздражитель.

Это имеет место, например, в тех случаях, когда бабочка делает попытку к совокуплению с любым предметом, от которого исходит запах самки. Совсем иное получается, когда инстинктивное действие детерминируется отчётливым, достаточно дифференцированным и генерализованным *восприятием* предметов и некоторых общих, в частности пространственных, свойств ситуации. В этих случаях инстинктивные действия поражают своей разумностью, т. е. адекватностью ситуации. Такие формы инстинкта встречаются у животного с развитыми внешними рецепторами, в частности у птиц, отличающихся хорошо развитым зрением. В качестве особенно яркого примера можно привести наблюдения над вороной (в опыте М. Гертц). Орехи в этом опыте были покрыты на глазах у вороны небольшими горшочками. Ворона клювом сбила горшочек и достала орех, но, схватив орех, она сделала попытку захватить и горшочек, — в результате орех выпал из клюва. Тогда ворона взяла орех, засунула его в горшочек и, схватив клювом горшочек, унесла его вместе с орехом.

Как ни сложно и ни разумно в данном случае было поведение вороны, нет нужды предполагать, что здесь имело место решение задачи посредством интеллектуальной операции. Ворона принадлежит к числу животных, которые готовят себе пищу про запас, пряча её в полые поверхности. В силу этих

биологических условий её существования у вороны должно быть хорошо развито восприятие полых поверхностей, так как с этим связан акт прятания пищи. Поэтому поведение вороны можно и в данном случае трактовать как инстинктивный акт. Однако это не исключает того, что оно отличалось такой разумностью, в силу которой инстинктивное действие оказывается как бы на грани действия разумного. В основе разумных инстинктивных действий, приспособленных к разным ситуациям, лежит в большинстве случаев более или менее генерализованное *восприятие* пространственных свойств, общих многим ситуациям.

В отношении своего выполнения инстинктивные действия отличаются разной степенью фиксированности и шаблонности. Далеко не всякий инстинкт является таким машинным, как себе представляют сторонники учения об инстинкте как цепном рефлексе. В виде «цепного рефлекса», т. е. фиксированной совокупности реакций, разворачивающихся в раз и навсегда фиксированной последовательности в ответ на фиксированный сигнал, совершаются лишь самые косные и «глупые» инстинктивные действия. Между рецепторной и эффекторной стороной инстинктивного действия существует при этом теснейшая взаимосвязь: лишь инстинктивное действие, которое регулируется раздражителями-сигналами (запахом и т. п.) без дифференциации объектов действия и ситуации, может совершаться в виде «цепного рефлекса»; всякий инстинкт, который регулируется дифференцированным восприятием более сложной ситуации, имеет иное, более гибкое и более сложное строение.

На разных ступенях развития изменяется и характер инстинкта и его взаимоотношение с другими формами поведения. Если говорят об инстинктах у человека (пищевом, сексуальном), то это инстинкты, которые уже качественно существенно, коренным образом отличаются от инстинктов животных. Недаром для их обозначения вводят часто и новый термин — влечение. Для перехода от инстинктов животных к влечениям потребовались коренные сдвиги в развитии — переход от биологического развития к историческому и этим обусловленное развитие сознания.

Индивидуально-изменчивые формы поведения. Навыки

Уже на ранних ступенях развития, наблюдая поведение животных, мы встречаем индивидуально-изменчивые формы поведения, которые в отличие от инстинктивных действий могут быть охарактеризованы как навыки. Под *навыками* при этом разумеют такие новые реакции или действия, которые возникают на основе *выучки* или *индивидуального опыта* и функционируют *автоматически*.

Поскольку первоначально, как уже отмечалось, инстинктивные действия носят диффузный, менее дифференцированный характер, а индивидуально-изменчивое поведение располагает ещё очень ограниченным репертуаром реакций, навык и инстинкт не расходятся ещё так, как впоследствии. В ходе дальнейшего развития количественные различия, накапливаясь, дают скачок, и индивидуально-изменчивые формы всё более резко дифференцируясь, выделяются из первичного единства с инстинктами.

Уже червя можно выдрессировать, пользуясь электрическим током как безусловным болевым раздражителем, чтобы он проходил несложный лабиринт в определённом направлении (Иеркс); таракана можно научить, чтобы он обходил окрашенное в определённый цвет поле, если в течение некоторого времени пускать в него электрический ток каждый раз, как он забежит на это поле (К. Х. Тернер (Turner)). Навыки можно выработать у высших беспозвоночных, например у пчёл, в поведении которых основную роль играют инстинктивные формы поведения (как показали опыты Фриша, пчёл можно выдрессировать, чтобы они

слетались на площадки, окрашенные в определённый цвет, если регулярно класть им мёд именно в этих стекляшках и только в них).

Навыки, как и инстинкты, имеются на разных ступенях развития. Выступая на различных ступенях развития, они более или менее существенно отличаются друг от друга, с одной стороны, по своей слепоте близко подходя к тем инстинктам, на основе которых они вырабатываются, с другой — по своей разумности — к проявлениям подлинного интеллекта. Различный характер и уровень навыка существенно зависит прежде всего от двух условий, тесно связанных между собой, а именно: во-первых, от того, как воспринимается ситуация, в которой вырабатывается навык, от более или менее дифференцированного и генерализованного характера рецепции восприятия; во-вторых, от организации самого действия, от более или менее фиксированного и шаблонного или изменчивого, лабильного характера навыка.

Характер навыка существенно зависит от характера восприятия, от того, как в восприятии дифференцируются и генерализуются те условия, с которыми в навыке связывается соответствующее действие. Эта зависимость вскрывается в многообразных фактах наблюдения и эксперимента. Так, например, в опыте с проблемной клеткой (Ф. Ж. Бойтендайк (Buytendiyk)) собаку научили отпирать клетку, чтобы овладеть пищей, нажимая на рычаг, находившийся с той стороны, где стоял экспериментатор. Когда клетку повернули на 180°, собака снова подошла к тому месту, где стоял экспериментатор, и стала производить те же движения, посредством которых она открыла клетку, направляя их, однако, не на то место в клетке, в котором находился рычаг. Собака, очевидно, определяла движения, которыми она открывала рычаг, не по рычагу, а по экспериментатору. Потребовалась новая тренировка, столь же продолжительная, как и первая, чтобы научить собаку производить соответствующие движения с противоположной стороны, где после поворота клетки находился рычаг. Новый поворот клетки на угол в 90° вызвал необходимость в новой перетренировке. Очевидно, собака, производя движения, которыми открывался рычаг, всё ещё не выдифференцировала рычаг, а по каким-то пространственным признакам, которые служили ей условными сигналами, ориентировалась, отправляясь от экспериментатора. Лишь после целого ряда повторений собака научилась искать сам рычаг и стала в результате открывать дверцу клетки при любом её положении. Пока рычаг как таковой — предмет, на который объективно должно было направляться действие, не выдифференцировался из окружения, навык собаки носил чрезвычайно шаблонный характер, пригнанный лишь к одной специальной ситуации, к одному определённому положению клетки. Навык стал более гибким, приспособленным к различным ситуациям, по мере того как предмет, на который должно было направляться действие, выдифференцировался в восприятии из окружения.

Такую же существенную роль, как дифференцированность, играет и надлежащая генерализованность восприятия. Так, для того чтобы навык, выработанный на рычаге определённой формы, величины, окраски, приобрёл полную гибкость, нужно, чтобы из всех частных и несущественных свойств данного рычага выделились общие механические его свойства. Гибкость навыка, адекватный его перенос на разные ситуации, очень существенно зависит от того, чтобы в восприятии из разнообразных и от случая к случаю изменяющихся частных данных выделялись черты, существенные для закрепляющегося в навыке действия.

Таким образом, совершенство навыка существенно зависит от дифференцированности и генерализованности восприятия тех условий, с которыми он связывается. Закрепившееся в виде навыка действие будет

производиться целесообразно, т. е. совершаться во *всех* тех условиях и *только* в тех условиях, которым оно адекватно, если условия, с которыми связано данное действие, дифференцируются в восприятии и опознаются в их общих свойствах.

Зависимость навыка от восприятия условий, с которыми связывается действие, не односторонняя. Не только выработка навыка зависит от надлежащей дифференцировки и генерализации условий, которыми детерминируется действие, но и обратно — дифференциация восприятия совершается в результате действия. Так, в вышеприведённом опыте с собакой рычаг выдифференцировался у неё из окружения в результате многократных действий в разных условиях.

Навык существенно характеризуется далее фиксированной или лабильной организацией самого действия. На одном полюсе в этом отношении стоит навык, в котором фиксирована определённая система движений в определённой последовательности; на другом — навык, в котором фиксирована лишь общая схема действия, в разных случаях осуществляемая посредством самых различных движений, включающихся в различной последовательности в зависимости от конкретных условий ситуации. «Классический» прототип навыка в виде цепного условного рефлекса, т. е. совокупность «телескопировавшихся» условно-рефлекторных двигательных реакций, которые сцеплены между собой в фиксированной последовательности в качестве единого ответа на сенсорный сигнал, представляет собой не навык вообще, а лишь самый крайний случай предельно косного навыка. Обычно каждый навык включает в себя ту или иную меру и фиксированности и лабильности, — одно и то же закрепившееся в виде навыка действие осуществляется более или менее разнообразными движениями.

Различия навыков в смысле фиксированности и лабильности сказываются и в самом механизме их функционирования. Навыки, в которых господствует фиксированность, в которых определённая совокупность движений закреплена в фиксированной последовательности, функционируют, переносятся с одной ситуации на другую по преимуществу на основании общности элементов. Навыки, в которых господствует лабильность, в которых закреплена главным образом определённая общая схема действия, осуществляемого в различных ситуациях посредством различных движений, функционируют и переносятся с одной ситуации на другую по преимуществу на основании общности более или менее генерализованной структуры. Образование навыков на основе общности элементов (Э. Торндайк) и образование навыков на основе генерализации (Ч. X. Джедд) не исключают друг друга; в действительности имеет место как одно, так и другое, — каждое по преимуществу на разной ступени развития. Ошибочность как теории общих элементов Э. Торндайка, который учит, что перенос в навыке основывается на общности элементов, входящих в состав осуществляемых в виде навыков действий, так и теории генерализации Ч. X. Джедда, который объясняет перенос общностью структуры, заключается лишь в том, что, мысля не исторически, авторы этих теорий неправомерно переносят то, что специфично для одной ступени развития, на навык вообще.

Лабильность, или вариативность, и фиксированность, или косность, навыка является как бы оборотной стороной дифференцированности и генерализованности восприятия ситуации. Примером лабильного, не фиксированного навыка может служить хотя бы навык крысы, которая, научившись пробегать через лабиринт, сумела также и проплыть через него, когда он оказался наполненным водой, хотя для этого пришлось произвести совсем иную совокупность движений, которой крыса не обучалась. Приобретая данный навык, крыса научилась не тому, чтобы по такому-то сигналу произвести такие-то движения или сокращения таких-то мышц, а тому, чтобы двигаться в определённом направлении, поворачиваться в определённой последовательности

то в одном, то в другом направлении. Лабильность этого навыка, т. е. по существу его генерализованность (заключающаяся в том, что закрепляется общая схема действия независимо от частной совокупности движений, посредством которой оно было произведено), зависит от того, что у крысы закрепилась не определённая последовательность двигательных реакций, а общая схема пути. Для этого необходимо было, чтобы она восприняла ситуацию, в которой вырабатывался навык, в её общих пространственных свойствах.

Навык — «историческое» понятие. На разных ступенях развития он имеет различное, изменяющееся, развивающееся конкретное содержание. На низших ступенях развития, в частности когда навык детерминируется условными сигналами (как, например, в тех случаях, когда действие, направленное на *рычага*, детерминирует местонахождение экспериментатора, чисто случайно связанного с местонахождением рычага), навык по своей слепоте мало чем отличается от самого слепого инстинкта, также детерминируемого специальными сигналами. Поскольку и сами инстинкты являются закрепившимися в процессе филогенетического развития реакциями на условные раздражители (запах пищи или самки, вызывающие соответствующие акты), можно предположить, что генетически инстинкты и навыки имеют одну общую основу или корень, из которого они затем развились по расходящимся линиям в порядке «раздвоения единого». В процессе этого развития по расходящимся линиям всё больше заостряется противоположность между инстинктами, с одной стороны, и навыками — с другой, между наследственно фиксированными и изменчивыми формами поведения. При этом на каждом полюсе представлена и противоположность; раздвоение не упраздняет внутренних взаимосвязей.

Если, таким образом, навык, с одной стороны, сближается с инстинктом, то там, где действие направляется дифференцированным и генерализованным восприятием ситуации и навык приобретает не шаблонный генерализованный характер, он приближается к разумному действию. В таком восприятии ситуации в ходе навыка мы имеем как бы интеллект внутри навыка, так же как на последующих ступенях, где доминирует интеллект, навык функционирует внутри интеллектуального действия, поскольку собственно всякое интеллектуальное действие всегда включает в себя и навыки; они взаимно проникают друг друга.

При всём единстве и взаимопроникновении навыка и интеллекта, так же как навыка и инстинкта, они вместе с тем и существенно различны. Между навыком и интеллектом существуют не только различия и единство, но и прямая внутренняя противоположность, внутреннее противоречие. Вне этого единства и этих внутренних противоречий нельзя понять развитие навыка. Развитие интеллекта, как мы увидим (см. дальше), невозможно без того, чтобы не был сломлен первичный автоматизм. Автоматическое действие может фактически находиться в большем или меньшем соответствии с объективно-существенными условиями ситуации, изменяясь в соответствии с ними; в этом смысле можно говорить об его разумности или об элементах интеллекта внутри навыка. Но действие, которое с самого начала складывается и протекает автоматически, не может *приводиться* в соответствие с этими условиями и сообразно этому перестраиваться, как только новые условия этого потребуют, а именно это существенно характеризует подлинно разумное сознательно регулируемое действие. Возникновение в ходе эволюции такого действия, связанного с развитием интеллекта, создаёт «скачок», разрыв непрерывности в развитии индивидуально-изменчивых форм поведения: оно означает коренное изменение в соотношении лабильности и фиксированности, борьба между которыми проходит через всю историю развития поведения. Между разумным, сознательно регулируемым действием и первоначальными автоматизмами создаётся

противоречие. Однако лабильность и фиксированность не являются лишь внешними противоположностями. На основе лабильного, разумного, сознательно регулируемого поведения снова возникает фиксированность, автоматизм, образуется новый вид навыка. Всякий навык — это автоматизм; но существует два различных, коренным образом друг от друга отличающихся вида автоматизма: *первичный* автоматизм действия, которое с самого качала протекает автоматически, и *вторичный* автоматизм действия, которое сначала совершается не автоматически и затем путём повторения или упражнения закрепляется, фиксируется, автоматизируется. Соответственно этому существует два, коренным образом друг от друга отличающихся, вида навыка: навыки как первично автоматические действия, которые непроизвольно складываются на основе инстинктивной мотивации, в результате непреднамеренного стечения обстоятельств, и навыки, которые сознательно вырабатываются в процессе учёбы, посредством преднамеренного закрепления или автоматизации первоначально не автоматически совершающихся действий.

Оба вида навыков существенно отличаются друг от друга. Как процесс их образования, так и их функционирование подчиняется разным закономерностям (см. о навыках). Различны прежде всего их механизмы. Механизмом первично автоматических навыков являются условные рефлексы; они образуются посредством механизма временнЫх связей. Навыки второго вида, вторично автоматизируемые действия, предполагают помимо существенного и для их закрепления механизма условных рефлексов также и другие «механизмы» интеллектуального порядка — более или менее генерализованные смысловые связи.

Различие между этими двумя видами навыка не только количественное, но и качественное, существенное, коренное. Навыки второго вида имеются только у человека (хотя у человека имеются не только такие сознательно вырабатываемые навыки, но и непроизвольно складывающиеся). Для развития навыков второго вида потребовались коренные общие сдвиги в развитии: переход от биологического развития к историческому и связанное с ним появление интеллектуальных форм познания и сознательных форм поведения, характерных для человека.

По существу навыки являются не столько специфической совершенно самостоятельной формой поведения, сколько его компонентом или механизмом, который строится либо на основе инстинктов с их органической, естественной мотивацией, либо — у человека — на основе высших форм сознательного поведения с их исторически обусловленной мотивацией. Инстинктивному поведению надо противопоставлять не столько навыки как таковые, сколько вообще индивидуально-изменчивое поведение, частичной формой которого являются навыки.

Экспериментальному исследованию навыков посвящено очень большое число работ. Особенно значительное место среди них принадлежит классической работе Э. Торндайка «Animal Intelligence».

Строгой объективностью методов исследования поведения животных Э. Торндайк положил конец наивному антропоморфизму, господствовавшему в прежней сравнительной психологии, которая для объяснения поведения животных привносила в него самые сложные формы человеческого сознания, и открыл новую эпоху в зоопсихологии.

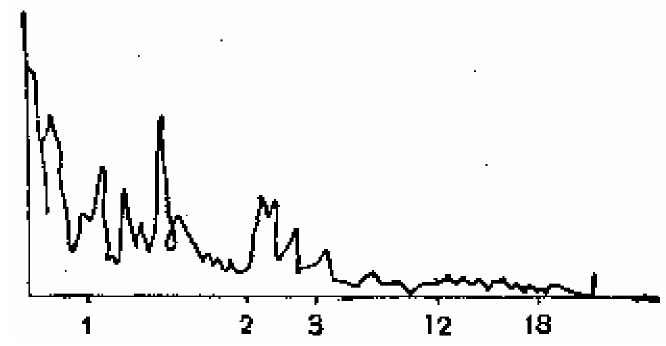
Наряду с положительными они породили отрицательные её тенденции: если в сравнительной психологии до Э. Торндайка (у Ж. Лёба, а также Т. Бера, А. Бета и В. Юкскюля) господствовала антропоморфизация психологии животных, то после Торндайка в ней стала доминировать «зоологизация» психологии

человека. Формы и механизмы поведения, установленные на животных, стали механически переносить на человека. На смену перенесению *сверху — вниз* пришло перенесение *снизу — вверх*. В силу этих тенденций исследования Торндайка легли в основу бихевиористической психологии. Хотя сам Торндайк не является ортодоксальным бихевиористом крайнего толка, он объективно положил начало бихевиоризму.

Опыты Э. Торндайка были задуманы как испытания интеллекта. Они ставились над животными — кошками, собаками и потом низшими обезьянами, а имелся в виду человек. Их теоретическая цель заключалась в том, чтобы на примитивных, простых и потому более доступных для анализа формах экспериментально вскрыть, как в индивидуальном опыте вырабатываются действия, соответствующие новым ситуациям, и совершается решение задач.

Торндайк помещал животных, которых перед тем долго не кормил, в проблемную клетку. Перед клеткой помещалась видимая животному пища. Клетка закрывалась посредством более или менее сложного затвора. Для того, чтобы выбраться из неё и овладеть пищей, животное должно было произвести определённое действие, например повернуть засов или нажать пружину. Исследователь наблюдал за поведением животного и измерял время, которое животное употребляло, для того чтобы выбраться из ящика. Опыт повторялся столько раз, сколько оказывалось необходимым, чтобы животное, оказавшись снова в клетке, сразу, без предварительных неудачных попыток, без проб и ошибок произвело нужное действие. Тогда навык считался выработанным. Результаты опытов фиксировались в кривых. На абсциссе заносились повторные решения задач, а на ординате — время, потребовавшееся для их разрешения.

Типическая кривая образования навыка по Э. Л. Торндайку



Эти кривые обнаруживают два основных обстоятельства: 1) они спускаются очень полого: правильное решение на основе навыка вырабатывается медленно, постепенно, в результате многократных повторений; 2) от времени до времени обнаруживаются резкие скачки кривой вверх, после того как она была на значительно более низком уровне; в последующий раз решение иногда требует больше времени, чем в предыдущий.

На основании анализа кривых обучения Э. Торндайк выводит *центральное положение*, на котором он строит всю свою теорию: решение задач у животных носит случайный характер; оно не основано на понимании. Если бы животное поняло стоящую перед ним задачу, оно сразу её решило бы: кривая круто спустилась бы вниз. Если бы животное однажды решило задачу осмысленно на основе понимания её условий, решение не могло бы быть для него более затруднительным после, чем было до того: раз опустившись, кривая не подскакивала бы затем снова вверх. Раз это всё же имеет место, значит решение задачи является не сознательным продуктом понимания, а механическим результатом случая; понимание не играет роли в выработке навыка; он создаётся в результате случайных движений — *по методу проб и ошибок*; животное производит случайные движения; из них механически отбираются и закрепляются правильные решения.

В качестве закономерностей, определяющих процесс механической выработки навыков, Торндайк выдвигает три основных закона: закон упражнения, закон эффекта и закон готовности.

Согласно закону упражнения, прочнее закрепляется то движение, которое чаще повторяется. Чаще повторяется, согласно закону эффекта, то движение, которое даёт положительный эффект, удовлетворение. Согласно закону готовности, для того чтобы образовался навык или «связь», нужна известная готовность организма.

В это понятие готовности Э. Торндайк включает самые различные моменты: зрелость нервных механизмов, неутомлённость отдельных органов, общую установку («особое состояние ума»). Все эти разнообразные моменты, характеризующие состояние организма и несомненно влияющие на его поведение, Торндайк пытается свести к готовности отдельных нервных связей. Возможность образования навыков, таким образом, как бы заложена в строении нервной системы, так что в этом аспекте «учение животного — это инстинкт его нейронов». Так же как сначала Торндайк пытался обосновать «закон упражнения» на «законе эффекта», так он пытается сам «закон эффекта» укоренить и в «законе готовности». Он утверждает, что действие (проведение соответствующего импульса) доставляет удовлетворение или неудовлетворение в зависимости от того, находится или не находится в готовности соответствующая нервная связь.

Каждый из законов Торндайка имеет определённую фактическую основу (роль упражнения в выработке навыка, благоприятное влияние положительного

результата действия на его закрепление, значение готовности организма, установки субъекта при обучении), однако удовлетворительной общей теории эти законы не дают. Прежде всего образование навыков, согласно теории Торндайка, не означает возникновение чего-то нового, а лишь отбор определённых комбинаций из числа уже имеющихся реакций. Хотя навык вырабатывается в индивидуальном опыте, он, однако, в сущности не является у Торндайка новообразованием. Узел разрублен. Проблема развития собственно упраздняется.

Результаты своего исследования, проведённого над животными, Э. Торндайк непосредственно перенёс на человека и применил к педагогическому процессу.

Уже в отношении животных утверждение, что навык всегда вырабатывается посредством проб и ошибок из совершенно случайных хаотических реакций, требует критического отношения. В отношении обезьян, даже низших, опыты Г. С. Рогинского показали, что навыки у них вырабатываются обычно не путём проб и ошибок, не в результате хаотических движений и случайных правильных решений, но также и не в результате «ага!»-переживаний, внезапного понимания наподобие озарения. Выработка навыков у низших обезьян, которых наблюдал Рогинский, происходила в результате проб, но проб не хаотических и совершенно случайных, а направленных как бы по определённому руслу. Хаотические реакции, совершенно случайные движения, лишённые всякой направленности, появлялись обычно лишь при сверхтрудных для них задачах.

Попытка же свести поведение человека к навыкам, а образование навыков — к механическому процессу, в котором понимание, сознание будто бы не играет никакой роли, тем менее оправдана.

Общей концепции Э. Торндайка о роли навыков мы должны противопоставить два положения:

1. На высших ступенях развития существуют не только навыки, но и принципиально, качественно отличные от них формы подлинно интеллектуального, осмысленного поведения.

2. Возникновение в процессе развития высших форм интеллектуального поведения означает не просто надстройку над навыками новых, к ним не сводимых форм, но и перестройку самых навыков. Включаясь в структуру интеллектуализированного поведения, сами навыки преобразуются: создаётся новый тип навыка. Сопоставление навыков, образующихся у человека в процессе обучения на основе понимания и являющихся продуктом вторичной автоматизации, с автоматически возникшими навыками ясно обнаруживает их принципиальное различие. И процесс их образования и их функционирование подчиняются различным закономерностям.

По-иному поставлена проблема навыка и обучения в исследованиях Э. Тольмана (Tolman), которые он подытожил в большом труде «Purposive Behavior in Animals and Men». На большом экспериментальном материале («Крысы в лабиринте») Э. Тольман показал — на примере «классического» образца навыка — безошибочного пробега по лабиринту, — что «навык» включает два компонента: знание этого лабиринта и использование этого знания в пробеге лабиринта по кратчайшему пути к месту, где животное получает корм или свободу. Эти два компонента в процессе обучения часто объективно расчленяются на два различных поведенческих акта, исходящих из разной мотивации. В основе одного из них — собственно обучения лежит потребность в ориентировке. Новая ситуация или изменение ситуации вызывает ориентировочное или «исследовательское» поведение, отличное от выполнения практического задания — овладение пищей и т. п. Для этих разных форм

поведения привлекательны и разные объекты и характерны разные способы поведения. Когда перед животным практическое задание — достичь кормушки, животное выбирает кратчайший путь, пренебрегает деталями помещения и бежит прямо к пище. При ориентировочном поведении для животного длинные пути оказываются привлекательнее коротких, большие помещения предпочтительнее малых; сами движения животного при этом медленны и осторожны, животное по пути обнюхивает стены, углы, по нескольку раз возвращается на одно и то же место. Когда животное не очень голодно, то ориентировочное или «исследовательское» поведение берёт сплошь и рядом верх над поведением, непосредственно направленным на практическое задание. Обучение, приобретение знаний проявляется вовне лишь опосредованно через использование его в выполнении практического задания, но оно является в этой «практической» деятельности животного специфическим компонентом. Его специфичность объективно проявляется — совсем демонстративно — в том, что иногда из компонента эта ориентировочная «исследовательская» деятельность выделяется в особый поведенческий акт, дающий обучение, остающееся «скрытым» для наблюдения, пока оно не выявляется в поведенческом акте, непосредственно направленном на выполнение конкретного задания. И именно этим компонентом обучения в этом специфическом смысле, отличном от «навыка», как более или менее гладкого выполнения задания, определяется, по Тольману, поведение в психологическом смысле слова в отличие его от всякого другого процесса. Определяющим в поведении — в психологическом плане — являются заключённые в поведении *познавательные* и *мотивационные* компоненты.

Над этим центральным ядром конкретных исследований Э. Тольман возвёл обширное методологическое построение, представляющее собой сложную амальгаму из бихевиоризма, гештальтизма, механицизма и телеологии. Оно подлежит критике. Но выше нами отмеченный и выделенный из дальнейших спекулятивных построений факт представляется капитальным. Психологическое исследование эволюции форм поведения должно сосредоточиться именно на нём — на развитии мотивационных и познавательных компонентов поведения.

Решающая по своему значению для генезиса человеческого сознания проблематика развития неизбежно перемещается дальше — к переходу от элементарных форм индивидуально-изменчивого поведения, совершающегося по методу проб и ошибок, к более высоким формам — «интеллектуального» поведения.

Интеллект

Зачатки «интеллекта» закладываются v животных в рамках инстинктивного поведения. Формы поведения, связанные с зачатками интеллектуальной деятельности, исходят у животных из инстинктивной мотивации, связанной с органическими, биологическими потребностями. Интеллектуальное поведение всегда включает и автоматические, стереотипные компоненты в виде частичных операций, включающихся в выполнение интеллектуальных действий. Но эти последние существенно отличаются способностью соотнести различные частные операции со сложными действиями. С развитием интеллектуальной деятельности вариативность, пластичность поведения существенно увеличивается, приобретая как бы новое измерение. Существенно изменяется соотношение между последовательными — предыдущими и последующими — актами поведения и вместе с тем и соотношение акта поведения и ситуации, в которой он совершается. В поведении, основанном на навыках, на выработавшихся в процессе индивидуального развития функциональных стереотипах, последующий акт поведения повторяет

предыдущий. Если в инстинктивных реакциях поведение было сковано видовым прошлым, то в навыках оно связано индивидуальным прошлым. Реагируя на настоящую ситуацию стереотипной реакцией — навыком, индивид реагирует на неё как на прошлую, адекватно относясь к ней, лишь поскольку она является повторением прошлой. Отсюда неизбежные противоречия между поведением и объективными условиями ситуации, в которой оно совершается. По мере того как развивается интеллектуальная деятельность, это противоречие разрешается. С развитием интеллектуальной деятельности каждый акт поведения приобретает значительную вариативность. В результате возникают внутренние предпосылки для более адекватного регулирования поведения в соответствии с новыми, изменяющимися условиями внешней объективной ситуации. «Разумное» поведение, основанное на интеллектуальной деятельности, определяется, таким образом, специфическим отношением, с одной стороны, к объективным условиям, к ситуации, в которой оно осуществляется, с другой — к истории развития индивида, его осуществляющего: оно должно быть адекватно ситуации, целесообразно используя *соотношения* между предметами для *опосредованного* на них воздействия; притом это целесообразное поведение должно быть новым для данного индивида актом и достигается не вслепую, случайно, а в результате познавательного выделения объективных условий, существенных для действия.

«Разумное» поведение, связанное с развитием интеллекта, обычно противополагается инстинкту с его слепотой и навыку с его автоматизмом, как их прямая противоположность. Вместе с тем элементы разумности, интеллекта имеются, как мы видели, внутри инстинкта и навыка, и вся история развития и инстинктов и навыков, особенно на высших ступенях, неразрывно сплетается с развитием интеллекта, на каждой ступени в новых формах обнаруживая и противоречия и единство, взаимосвязь, взаимопереходы их друг в друга.

«Разумным» действием в очень широком смысле слова можно назвать всякое действие, которое находится в соответствии с объективными, существенными для данной задачи условиями. «Разумным» в этом смысле оказывается инстинктивное, по-видимому, действие вороны в вышеприведённом примере в силу своей большой адекватности ситуации — в отличие от слепого, неразумного инстинктивного действия гагарки, которая, после того как яйцо было сдвинуто, садится на то место, где было вынесено яйцо, и греет камень. «Разумным» в этом смысле представляется поведение собаки, когда при любом расположении клетки она производит движения, необходимые для того, чтобы её открыть, ударяя по рычагу, — в отличие от слепого, неразумного её поведения, которое она обнаружила, когда, при повороте клетки и передвижке рычага, ударяла по тому месту, где он первоначально находился.

Таким образом, *«разумность» поведения* зависит прежде всего от характера *восприятия*.

Способность дифференцировать предметы в ситуации и реагировать на их соотношения — прежде всего, по-видимому, на пространственные соотношения предметов в зрительном поле — является первичной предпосылкой интеллекта в широком, не специфическом смысле слова. Ядро же собственно интеллекта составляет способность выделить в ситуации её существенные для действия свойства в их связях и отношениях и привести своё поведение в соответствие с ними. Существенные же связи основаны на реальных зависимостях, а не на случайных совпадениях, на условно-временнЫх связях. Выделить существенные для действия реальные зависимости от случайных условно-временнЫх связей можно, только изменяя ситуацию, т. е. воздействуя на неё. Развитие интеллекта поэтому существенно обусловлено развитием двигательного аппарата, как периферического, так и центрального, — способностью к манипулированию и

произвольному движению. Существеннейшей биологической предпосылкой развития интеллекта является развитие руки и зрения, способности производить действия, изменяющие ситуацию, под контролем зрения и таким образом наблюдать результаты собственного воздействия на окружающий мир: образ действия не в меньшей мере определяет образ познания, чем образ познания — образ действия.

В силу этой зависимости развития интеллекта от развития руки и зрения, от способности активно воздействовать на окружающее и наблюдать результаты этого воздействия, биологические предпосылки интеллекта зарождаются у обезьян, у которых впервые развивается манипулирование под контролем высоко развитого зрения. Интеллект в специфическом смысле слова развивается у человека в ходе исторического развития на основе труда; изменяя в своей общественно-трудовой деятельности действительность, человек познает её и, познавая, изменяет. Интеллект человека, служащий для познания действительности и руководства действием, формируется в процессе воздействия на действительность.

При этом интеллектуальная деятельность характеризуется не только своеобразными механизмами, но и специфической мотивацией. Она выступает в виде любопытства, любознательности, в виде специфической познавательной формы интереса к окружающему. Было бы неправильно приписывать этот интерес какому-то специфическому исследовательскому импульсу, будто бы заложенному в природе обезьяны или человека. В действительности этот интерес, любознательность, любопытство являются потребностью, которая возникает в процессе деятельности, расчленяющей и изменяющей окружающие предметы. Интерес, сначала проявляющийся в стремлении манипулировать вещами, именно этим манипулированием или, точнее, теми изменениями, которые оно производит в вещах, вероятно, первично главным образом и порождается. «Исследовательский» импульс — это прежде всего интерес к предмету, порождённый теми изменениями, которым он подвергается в результате воздействий на него: познавательный, *теоретический* интерес зарождается в *практической* деятельности.

Интеллект и «разумная» деятельность, с ним связанная, являются продуктами длительного развития. Они исторические понятия. Возникнув в результате развития, они сами развиваются. На различных ступенях развития «интеллект» и связанная с ним разумная деятельность существенно изменяются.

Развитие интеллекта выражается, во-первых, в изменениях не только количественных, но и качественных самого интеллекта. Изменяется как содержание, так и форма интеллектуальной деятельности: в смысле содержания интеллектуальные операции проникают во всё более глубокие слои сущего, по мере того как развиваются формы действенного проникновения в окружающее и изменения действительности. Анализ и синтез зарождаются в действии и сначала производятся практически, как практические анализ и синтез в действии. В дальнейшем у человека интеллектуальные операции становятся не только «практическими» — вплетёнными непосредственно в структуру действия, — а также и теоретическими, всё более опосредованными.

Развитие интеллекта выражается, во-вторых, в изменении и других форм поведения; инстинкт, приобретая всё более лабильные формы, переходит во влечение, в котором закреплён лишь исходный импульс действия и завершающий его осуществление акт, а весь промежуточный процесс, от которого зависит, будет ли влечение удовлетворено, когда, как, при каких условиях, — переходит уже к интеллекту. Навык перестраивается не менее радикально: у человека появляются навыки, которые целиком строятся на основе интеллектуальной

деятельности: посредством специальной тренировки или упражнения в навык превращается интеллектуальная по сути операция.

Вместе с тем, в-третьих, изменяются и взаимоотношения между интеллектом, навыком и инстинктом. Сначала элементы интеллекта заключены внутри инстинкта и навыка, проявляясь не в строго стереотипных, изменяющихся применительно к ситуациям формах как одного, так и другого. Навык как индивидуально приобретаемая форма поведения, изменяющаяся под влиянием личного опыта, особенно близок к интеллекту. То, что из перспективы высоко развитого интеллекта представляется в виде генерализованного навыка, вариативного в способах своего осуществления, является собственно ещё не расчленённым единством навыка и некоторых элементарных зачатков интеллекта. Недаром обучаемость животных, способность их изменять своё поведение на основе личного опыта, трактовались обычно под рубрикой «ум» животных. Это недифференцированное единство затем раздваивается; развитие идёт посредством «раздвоения единого» по расходящимся линиям — с одной стороны, выдифференцируются высшие специфические формы интеллекта, с другой — всё ещё относительно рутинные навыки, более или менее косные автоматизмы. В результате единство между различными формами психики и поведения не порывается, а становится лишь более дифференцированным. Всё более отчётливо отличаясь друг от друга, они вместе с тем и взаимопроникают друг друга. Если на ранних ступенях развития интеллект или элементы его выступают внутри инстинкта или навыка, то на высших инстинкт и навык функционируют внутри или на основе интеллекта, который осмысливает, контролирует и регулирует их.

Общие выводы

В итоге нашего анализа инстинкта, навыков и интеллекта, как типов поведения, мы приходим к следующим общим выводам.

Выделение инстинкта, навыка и интеллекта и их противопоставление друг другу как трёх последовательных, друг над другом надстраивающихся форм, никак ещё не решает проблемы эволюции форм психики и поведения. Инстинкт, навык и интеллект, встречаются на. разных ступенях. Каждый из этих трёх типов поведения не остаётся одним и тем же. На различных ступенях развития изменяется как конкретная природа характерных для него форм психики и поведения, так и взаимоотношение различных форм между собой.

Попытка построить теорию развития на противопоставлении инстинкта, навыка и интеллекта получила особенно отчётливое выражение в известной теории трёх ступеней К. Бюлера.

Заслуга К. Бюлера состоит в том, что он поставил в современной психологии проблему развития психики животных как проблему принципиальную и общепсихологическую, значение которой выходит далеко за пределы специальных зоопсихологических вопросов.

Излагая историю поведения животных, К. Бюлер стремится показать, что описанные им генетические ступени — инстинкт, дрессура и интеллект — не являются случайными, но возникают закономерно в силу внутренней логики развития, ведущей ко всё большему совершенству поведения.

Теория К. Бюлера вызывает, однако, серьёзные возражения как чисто фактического, так и теоретического характера. Главные из них состоят в следующем:

Стремясь подчеркнуть качественные особенности различных ступеней развития, К. Бюлер противопоставляет их друг другу. В результате каждая из них получает одностороннюю характеристику, в которую не укладываются реальные зоопсихологические факты. Факты показывают, наоборот, что хотя инстинкты и навыки, навыки и интеллект и представляют собой своеобразные формы

поведения, но что существует вместе с тем взаимопроникновение этих форм.

То понимание соотношения генетических ступеней, которое мы находим у К. Бюлера, не является оправданным и теоретически. Без учёта того, как внутри предшествующей ступени развития создаются условия для появления новой, высшей ступени, как внутри старого рождаются ростки нового, невозможно понять необходимости перехода к более высоким ступеням развития, т. е. невозможно понять сам процесс развития. Поэтому не случайно общие взгляды Бюлера на развитие носят не каузально-генетический характер, как этого требует строго научное мышление, но характер телеологический, — переход к высшим ступеням совершается по Бюлеру в силу имманентно-телеологической необходимости: несовершенство низших ступеней делает имманентно необходимым переход к высшим.

Благодаря тому, что К. Бюлер не ставит перед своим исследованием задачи вскрыть процесс подготовления переходов от одной ступени развития к другой, из его концепции вовсе выпал один из существеннейших вопросов: вопрос о развитии *внутри* каждой данной ступени, эволюция самого инстинкта, навыка и интеллекта. Естественно, что последнее обстоятельство ещё более подчёркивает отрыв одной генетической ступени от другой.

Вторая основная причина затруднений, на которые наталкивается трёхступенная теория К. Бюлера, состоит в том, что, пытаясь показать внутреннюю логику развития поведения животных, Бюлер вместе с тем незаконно отвлекается от тех внешних условий, в которых протекает развитие, и от тех материальных анатомо-физиологических предпосылок, на основе развития которых только и может развиваться само поведение. Из этого вытекают два следствия: во-первых, процесс развития психики в животном мире, трактуемый вне каузальных связей его с его материальной основой, выпадает из общей системы современных научных представлений о ходе эволюции; сложный и многоветвистый путь биологического развития животных превращается у Бюлера в процесс, различные ступени которого вытягиваются в одну прямую линию, разделённую на три строго ограниченных отрезка. Во-вторых, Бюлер оказывается не в состоянии показать, в чём именно состоит и чем объясняются особенности описанных им форм психики у *человека* и как происходит переход к этим высшим человеческим формам. Этого и невозможно показать, если отвлечься, как это делает Бюлер, от главного: от анализа особенностей самых условий человеческого существования и определённого ими образа жизни людей — жизни, изначально основанной на общественном процессе труда.

Итак, главная задача, которую пытался разрешить К. Бюлер, а именно задача показать внутреннюю закономерность процесса духовного развития, остаётся неразрешенной. Инстинкт, дрессура и интеллект выступают в теории Бюлера лишь как три различных, последовательно налагающихся один на другой механизма, безразличных к тому содержанию, которое они реализуют, и поэтому неспособных к подлинному развитию, к подлинному «самоуважению».

Критика трёхступенной теории развития, как она представлена К. Бюлером, не снимает, однако, вопроса о ступенях развития и не освобождает от необходимости дать позитивную схему. При этом нужно учесть весь фактический материал эволюции форм поведения — как тот очень обширный материал, который лёг в основу различения инстинкта, навыка и интеллекта, так в частности и материал о ранних доинстинктивных формах поведения, не учтённый в этой схеме.

В построении этой схемы мы исходим из того, что 1) различные ступени в развитии психики определяются изменением форм существования, материальных условий и образа жизни, в свою очередь влияя на изменение последнего.

Способность животного решать те или иные задачи, по которой обыкновенно судят об уровне его интеллектуальных способностей, не является плодом изолированно взятых психических его данных. Она существенно зависит от общих биологических особенностей данного животного и от того, насколько данная задача им адекватна. Так, например, крысы лучше, чем обезьяны, решают задачи на прохождение через лабиринт — не потому, что они вообще умнее обезьян, а потому, что специально эта задача более адекватна для тех специфических способностей, которые должны были развиться у них в связи со специфическими биологическими условиями их существования. По тем же причинам птицы, которые обычно прячут пищу на зиму, зарывая её, особенно успешно решают различные задачи, требующие ориентировки в пространстве. Из этого вытекает, что научное изучение развития интеллектуальных способностей у животных не может замкнуться в абстрактном рассмотрении психических способностей, взятых сами по себе, а должно исходить из изучения конкретных биологических условий существования и жизнедеятельности животных. В конечном счёте *не формы психики определяют ступени развития живых существ*, как это принято в идеалистической психологии, *а биологически у животных, исторически у человека детерминированные ступени их развития определяют формы психики*. 2) Различные ступени не наслаиваются лишь внешне друг на друга, а связаны друг с другом многообразными взаимосвязями и взаимопереходами; каждая последующая ступень является при этом, однако, качественным новообразованием, и переход от одной ступени к другой представляет скачок в развитии.

В соответствии с этим мы намечаем — в порядке предварительной рабочей гипотезы — следующую схему:

0. Предысторические с точки зрения развития психики формы поведения — у простейших, у которых ещё отсутствует нервная система и специализированные органы чувств, поведение которых регулируется физиологическими градиентами, тропизмами, определяясь в основном *физико-химическими* процессами.

Для развития психики собственная история существенно связана с развитием форм поведения, которые регулируются через посредство органов чувств и нервной системы. Эти формы поведения подразделяются сперва на две основные большие ступени:

I. Основанные на *биологических* формах существования, вырабатывающиеся в процессе *приспособления* организма к среде, *«инстинктивные»*, т. е. несознательные, формы поведения.

II. Основанные на *исторических* формах существования, вырабатывающиеся в процессе общественно-трудовой практики, *изменяющей среду, сознательные* формы поведения.

Психическое развитие животных обусловлено общими закономерностями биологического развития организмов в условиях определённых взаимоотношений его с окружающей естественной средой.

Психическое развитие человека обусловлено общими закономерностями общественно-исторического развития. При этом значение биологических природных закономерностей не упраздняется, а «снимается», т. е. вместе с тем и сохраняется, но в опосредованном и преобразованном виде.

В зависимости от изменяющегося соотношения строения и функции и поведения в ходе биологического развития психики выделяются различные подступени, а именно:

1. *Инстинктивные формы поведения* в более узком, специфическом смысле слова, т. е. формы поведения с такой зависимостью функции от

структуры, при которой изменение поведения по отношению к жизненно важным ситуациям в основном возможно лишь в результате изменения наследственной организации.

2. *Индивидуально-изменчивые формы поведения.*

Индивидуально-изменчивые формы поведения в свою очередь подразделяются на: а) индивидуально-изменчивые формы поведения, которые основываются на функциональных стереотипах, вырабатывающихся в процессе индивидуального развития, и адаптируются к наличной ситуации, лишь поскольку она является повторением уже бывших ситуаций: индивидуально-изменчивые формы поведения *типа навыков*; б) индивидуально-изменчивые формы поведения, связанные с развитием *интеллектуальной* рассудочной деятельности.

В пределах группы II, характеризующей развитие сознания, мы будем различать два этапа, определяемые уровнем общественной практики: на первом — представление, идеи, сознание непосредственно ещё сплетены в материальную практическую деятельность и в материальное общение людей; на втором — из практической деятельности выделяется теоретическая деятельность и в связи с этим существенно перестраиваются и изменяются все стороны психики.

В ходе развития все эти ступени не наслаиваются внешним образом друг на друга, а друг в друга переходят. В ряде случаев эти переходы уже могут быть намечены.

Так, переход от поведения, регулируемого градиентами, физико-химическими процессами, к поведению, которое регулируется через посредство органов чувств и нервной системы и включает чувствительность, т. е. примитивные формы психики, опосредован возникновением нервной системы. Возникновение же нервной системы, которая служит для проведения импульсов и интеграции деятельности организма, в процессе проведения раздражения и интеграции деятельности организма посредством градиентов (см. дальше) и совершается; интеграционные функции порождают нервную систему как орган, как механизм, осуществляющий эти функции, а нервная система в соответствии со своим строением порождает новые формы интегрирования, новые функции, в том числе и психические.

Дальнейший этап в развитии психики и поведения — возникновение более сложных инстинктивных форм поведения, связан с возникновением дистантрецепторов. Здесь снова отчётливо выступает *развитие, становление, переход* от одной ступени к другой — в процессе образования дистантрецепторов, выделяющихся из контактрецепторов в связи со снижением их порогов.

Далее, на другом полюсе отчётливо выступает конкретно-реальная диалектика перехода от биологических форм психики к историческим формам сознания в процессе труда.

Различные формы поведения, характерные для каждой из этих ступеней, и признаки, их характеризующие, также не внеположны, а взаимосвязаны. Так, в инстинктивных формах поведения, противопоставляемых индивидуально-изменчивым формам поведения, наследственность и изменчивость даны в единстве. Это выражается, во-первых, в наследственной изменчивости самых инстинктов, которые в своей наследственной фиксированности являются продуктами эволюции. Это выражается, во-вторых, в том, что инстинктивные формы поведения у каждого индивида опосредованы его индивидуальным развитием, фиксируясь в течение эмбрионального периода или даже в первых действиях постэмбрионального периода (опыты Л. Верлена). Далее, в реальном поведении одного и того же и индивида и вида обычно представлена не одна, а несколько форм поведения в единстве, в котором одна из них является лишь

преобладающей. Так, например, даже у высших беспозвоночных, у которых наследственная стереотипность инстинктов особенно выражена, налицо и известная индивидуальная выучка (опыты К. Фриша над пчёлами).

Наконец, не только у одного и того же индивида определённого вида, но и в одном и том же акте поведения сплошь и рядом в качестве компонентов включаются различные формы поведения: так, когда цыплёнок начинает клевать зёрна и только их, — это и инстинкт и навык в едином акте.

В развитии выше намеченных форм поведения имеется, как мы видели, известная преемственность, взаимосвязь и многообразные переходы между последующими и предшествующими, низшими и высшими ступенями. Однако это развитие совершается не прямолинейно и не в порядке непрерывности, а с резкими скачками, разрывами непрерывности (в порядке «раздвоения единого», развития по расходящимся линиям и иногда возрастающей дивергенции). Так, например, наиболее фиксированные и слепые инстинктивные реакции типа цепного рефлекса на определённый, узко специализированный раздражитель (запах самки, определённой пищи и т. п.), с одной стороны, и наиболее расходящиеся с ними индивидуально-изменчивые формы поведения — с другой, являются продуктом более позднего развития, в ходе которого они всё более расходились. Таким образом, в ходе развития наблюдается не только постепенное накопление качественных различий внутри определённой формы, дающее на тех или иных точках «скачки», качественно различные новые ступени, но и образование в ходе развития резко расходящихся (дивергентных) форм поведения. Сопоставление этих наиболее *дивергентных* форм, в которых до крайних пределов доведены и односторонне выражены специфические особенности, отличающие одну форму поведения от другой, и питало те механистические теории, которые представляют развитие поведения как внешнее наслаивание различных форм.

В ходе развития наблюдается вместе с тем и появление *аналогичных* форм на разных ступенях развития. Так, аналогичное развитие инстинктивных форм поведения наблюдается у насекомых, у высших беспозвоночных и затем среди позвоночных — у птиц. Однако в первом и во втором случае это *разные* инстинкты. Ещё более резкий и парадоксальный пример: ситуативно-ограниченные формы интеллектуального поведения наблюдаются на высших этапах группы I биологически обусловленных форм поведения (у приматов) и на низших этапах группы II исторически обусловленных форм поведения (у детей в преддошкольном и младшем дошкольном возрасте). Это и создало почву для тех эволюционистских теорий, которые переносят одни и те же абстрактно взятые категории с одной ступени на другие, качественно отличные (как это имеет место в той же схеме К. Бюлера). Однако в действительности между этими формами поведения за некоторой в значительной мере внешней аналогичностью скрывается глубокая, коренная внутренняя разнородность. Более углублённое исследование явственно её обнаруживает (см. главу о мышлении, опыты А. Н. Леонтьева и его сотрудников о практическом интеллекте у детей).

Приведённая схема даёт классификацию — схематическую — *форм поведения* в биологическом плане. Однако внутри эволюции форм поведения совершается очень существенная и для самих форм поведения эволюция *форм познания*. Эволюция форм психики, специфических форм познания, т. е. отражения действительности, и форм поведения образуют при этом не два параллельных ряда, а два друг в друга включённых звена или стороны единого процесса; каждая форма поведения, будучи в самом конкретном своём протекании обусловлена формой познания, самым своим внутренним строением выражает определённую форму психики, познания или отражения

действительности, в силу чего именно через *объективный* анализ развития *внутреннего* строения форм поведения раскрывается развитие форм познания.

Весь наш анализ как инстинктивных форм поведения, в которых преобладают наследственно закреплённые механизмы, так и форм индивидуально-изменчивых («навыков») показал (см. выше разделы об инстинктах, навыках и интеллекте этой главы) — и в этом один из наиболее существенных его результатов, — что внутреннее строение каждой из этих форм поведения, определённый исход из её механизмов и отношение к окружающей среде (а тем самым и биологическое её значение) различно в зависимости от характера *рецепции*, т. е. отражения действительности. В качестве таких форм отражения, т. е. познания действительности, в ходе нашего анализа выделились: а) *ощущение* отдельного качества без восприятия соответствующего предмета, *сенсорная дифференцировка отдельного раздражителя*, который вызывает действие типа *реакции* — в целом фиксированный ответ на сенсорный раздражитель; б) предметное *восприятие*. Внутри этого последнего имеет место, *во-первых*, более или менее *диффузное «целостное» восприятие предмета в ситуации* и, *во-вторых*, выделяющее его из ситуации восприятие предмета с более или менее дифференцированным и генерализованным выделением отношений: *интеллект* в его доступных животному зачаточных формах. В зависимости от этого различия в формах познания выступают изменения и во внутреннем — психологическом — строении форм поведения, наметившиеся в нашем анализе: появляется отличное от реакции *действие* — более или менее сложный акт поведения, направленный на предмет и определяемый им. При достаточно дифференцированном выделении в восприятии предмета из ситуации, т. е. условий и отношений, в которых он дан, действие, направляясь на предмет, в различных *условиях* осуществляется различными *способами*. В связи с выделением предмета из ситуации, т. е. изменением строения *восприятия*, изменяется, усложняется и строение *действия*; тожественная общая направленность того или иного акта поведения оказывается совместимой со всё бОльшим разнообразием обходных путей, всё большей вариативностью способов его осуществления при изменяющихся условиях. Сами же способы начинают выделяться из целостного действия и переноситься из одного действия в другое, фиксируясь в качестве *навыков* в более специфическом смысле слова, отличном от установившегося в современной зоопсихологии, в которой под навыком по существу разумеют лишь индивидуально-изменчивую (и этим отличную от инстинкта) форму поведения.

При этом действие в таком понимании предполагает не только более или менее дифференцированное и генерализованное предметное восприятие, но и достаточную пластичность, изменчивость высших форм поведения, их эффекторных механизмов. Эффекторика и рецепторика в ходе эволюции вообще — как указывалось выше — теснейшим образом взаимосвязаны.

Изменение форм познания, или отражения, окружающей действительности неизбежно взаимосвязано и с изменением форм *мотиваций*, так же психологически дифференцирующих формы поведения. Видоизменяя внутреннее строение поведения, *формы познания, возникая внутри тех или иных форм поведения и в зависимости от них*, в свою очередь *опосредуют переход от одной формы поведения к другой* (см. выше раздел об инстинктах этой главы).

Задачей дальнейшего исследования является раскрытие общих закономерностей и конкретной диалектики развития, в ходе которого совершается переход от одной формы отражения, познания, к другой, в результате возникновения и снятия противоречия между материальными формами существования и формами отражения, познания. [Попытку дать такую историю

развития форм отражения и форм деятельности делает в своём исследовании, посвящённом развитию психики, А. Н. Леонтьев. (его докт. дисс. «Развитие психики»; см. также А. Н. Леонтьев «Проблемы развития психики». М., 1972)] При этом принципиально решающим является то, что в *основу* мы кладём *формы существования* (биологические, исторические с дальнейшей дифференциацией тех и других), изменяющийся в процессе развития *образ жизни*; на этой основе в качестве *производных* и *подчинённых* включаются — для каждой данной ступени развития — механизмы поведения, заложенные в сложившейся в результате предшествующего развития *организации* данного вида индивидов, и *формы их психики* (мотивации, познания), с тем что одни и другие, т. е. органические свойства индивидов и характерные для них формы психики (мотивации, познания), в ходе эволюции берутся во *взаимосвязи* и *взаимообусловленности*. Конкретное осуществление этой программы дело дальнейших исследований.

Глава V. Развитие поведения и психики животных

Поведение низших организмов

Способность реагировать на исходящие из среды раздражения — *раздражимость* — является основным свойством всякого, даже самого элементарного одноклеточного организма. Уже голая протоплазматическая масса амёбы реагирует на механические, термические, оптические, химические, электрические раздражения (т. е. все раздражения, на которые реагируют высшие животные). При этом реакции уже нельзя прямо свести на физическое действие раздражителей, которые их вызывают. Внешние физико-химические раздражения не определяют прямо, непосредственно реакции организма; зависимость между ними не однозначна: *одно и то же* внешнее раздражение в зависимости от различных обстоятельств может вызвать *разные* и даже противоположные реакции — как положительные, по направлению к источнику раздражения, так и отрицательные — от него. Следовательно, внешние раздражения не вызывают непосредственно реакцию, а лишь обусловливают её через посредство тех внутренних изменений, которые они вызывают. Уже здесь, значит, налицо известное выделение из среды, некоторая избирательность и активность. В силу этого даже самое элементарное поведение низшего организма не может быть сведено к физико-химическим закономерностям неорганической природы. Оно регулируется *биологическими* закономерностями, согласно которым реакции организма совершаются в смысле *приспособления* — основного типа биологического соотношения всякого животного организма со средой.

На всех ступенях развития поведение обусловлено и внешними и внутренними моментами, но на различных ступенях развития соотношение между внешними, в частности физико-химическими, раздражителями и внутренними процессами, которые опосредуют их влияние на поведение, различно.

Чем выше уровень развития, тем бОльшую роль играют внутренние условия. У человека иногда внешний стимул оказывается лишь случайным поводом для действия, являющегося по существу выражением сложного внутреннего процесса: роль внешних раздражителей в таком случае сказывается лишь очень опосредованно. Напротив, на самых низших ступенях органического развития роль внешних раздражителей очень велика, так что при некоторых условиях реакции *практически* более или менее однозначно определяются внешними физико-химическими раздражителями.

Определяемые такими физико-химическими раздражениями *вынужденные* реакции организма — это так называемые *тропизмы*.

Общую теорию тропизмов развил Ж. Лёб, исходя из исследований Ж. фон

Сакса о тропизме растений. *Тропизм* — это *обусловленная симметрическим строением организма вынужденная реакция* — *установка или движение* — *организма под воздействием внешних физико-химических раздражителей*. Иначе говоря, тропизм — это вынужденная ориентировка организма по отношению к силовым линиям. В зависимости от природы раздражителя различают *геотропизм* — т. е. тропизм, обусловленный силой тяжести, *стереотропизм* — прикосновением твёрдого тела, *гальванотропизм* — электрическим током, *фототропизм* — светом, *хемотропизм* — химическими агентами, и т. д. При этом говорят о *положительном* или *отрицательном* тропизме в зависимости от того, происходит ли движение по направлению к вызывающему его раздражителю или от него.

Но и тропизмы низших организмов обусловлены в действительности не только внешними, но и внутренними факторами. Однако роль этих внутренних факторов в большинстве случаев так ничтожна, что при некоторых условиях ею можно практически пренебречь. Это не даёт, однако, теоретически основания отвергать значение этих внутренних факторов или не учитывать их в теоретической концепции, так как и в тропизмах они фактически сказываются: как показывают данные самого Лёба, например, при насыщении исследованной им гусеницы Porthesia, положительный гелиотропизм у неё исчезает или переходит в отрицательный.

Существенной предпосылкой развития форм поведения, в которых психические компоненты играют всё более существенную роль, является связанное с усложнением и изменением условий и образа жизни животных развитие нервной системы и затем прогрессирующая её централизация, а также развитие органов чувств и затем выделение дистантрецепторов.

Развитие нервной системы у животных

Нервная система, служащая для проведения раздражений и интеграции деятельности организма, возникает на основе проведения раздражений и интеграции поведения простейших посредством градиентов: функции проведения и интеграции в ходе эволюции откладываются у организмов в самой их структуре.

Нервная система появляется впервые у кишечнополостных. В своём развитии она проходит несколько этапов, или ступеней. Первоначальным, наиболее примитивным типом нервной системы является *диффузная нервная система*. Она порождает недифференцированный способ реагирования на раздражение, который встречается, например, у медузы.

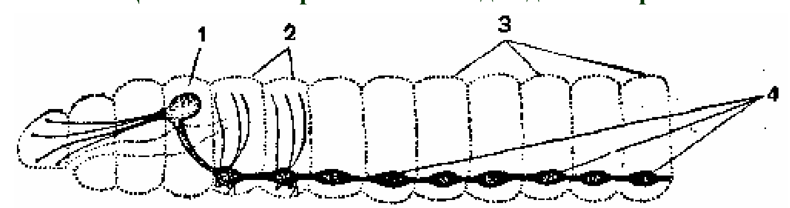
Диффузная нервная система медузы



В дальнейшем развитии живых существ и их нервной системы начинается процесс централизации нервной системы (у червей), который далее идёт по двум расходящимся линиям: из них одна ведёт к высшим беспозвоночным, другая — к позвоночным. Эволюция приводит, с одной стороны, к образованию сначала так называемой *узловой нервной* системы. Для неё характерно сплетение,

концентрация нервных клеток в узлах, которые по преимуществу осуществляют регуляцию реакций животного. Этот тип нервной системы отчётливо представлен у кольчатых червей. У некоторых из них, например у дождевого червя, отдельные нервные узлы соединены между собой, образуя как бы цепочку. Такая *цепочечная нервная* система отличается сегментарностью, выражающейся в том, что каждая пара нервных узлов обслуживает прилегающий к ней сегмент тела. Вместе с тем уже у червей начинает выделяться головной узел, приобретающий господствующее, доминирующее значение. У животных, обладающих узловой нервной системой, впервые появляется реакция, имеющая характер рефлекса.

Цепочечная нервная система дождевого червя

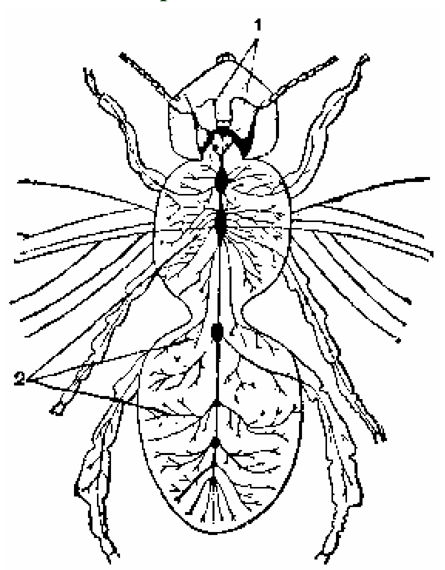


У членистоногих (у пчёл, муравьёв) — на высших ступенях развития беспозвоночных — головной мозг приобретает уже очень сложное строение; в нём дифференцируются отдельные части (грибовидные тельца), в которых происходят довольно сложные процессы переключений. В соответствии с этой относительно сложной организацией нервной системы у членистоногих, в частности у пчёл, у муравьёв, наблюдаются и довольно сложные формы поведения и психической деятельности. Эта деятельность имеет, однако, по преимуществу инстинктивный характер.

Уже у беспозвоночных сказываются основные тенденции развития нервной системы, имеющие существенное значение и для развития её психических функций. Эти тенденции заключаются в прогрессирующей централизации, цефализации и иерархизации нервной системы. *Централизация* нервной системы проявляется в сосредоточении нервных элементов в определённых местах, в образовании (в вполне выраженной форме у червей) ганглиев, в которых скопляется, централизуется множество ганглиозных нервных клеток; *цефализация* нервной системы заключается в преимущественном сосредоточении в особо высокой дифференцировке нервной системы на головном конце тела; *иерархизация* нервной системы выражается в подчинении одних участков или частей нервной системы другим, которые приобретают господствующее, или доминирующее, значение.



Узловая нервная система пчелы

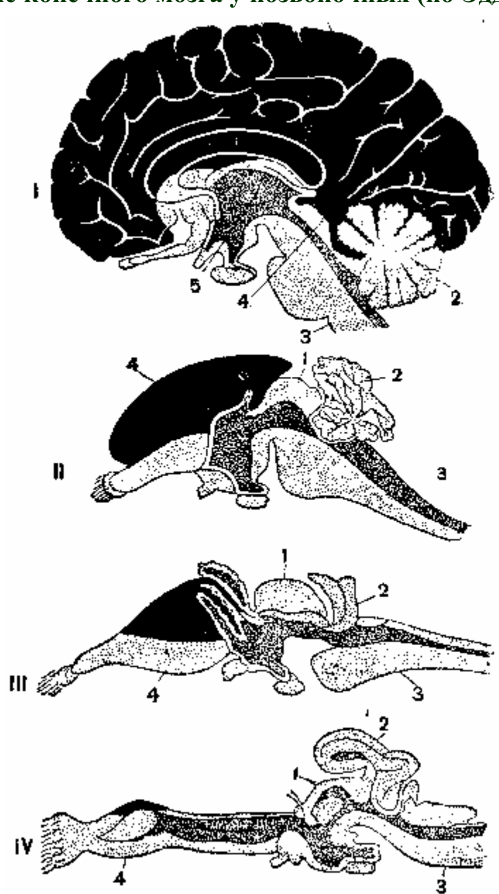


В связанной с этим развитием нервной системы эволюции её функций проявляется существенная закономерность, заключающаяся в прогрессирующей специализации реакций. Вначале внешнее раздражение вызывает в ответ диффузную реакцию, как бы массовое действие (mass action — по Г. Э. Когхиллу), затем происходит специализация реакций, т. е. выделение местных специализированных реакций отдельных частей тела. Захватывая в какой-то мере всю нервную систему, возбуждение в результате внутрицентральных взаимодействий направляется более избирательно по некоторому числу нервных путей. В результате возникают более специализированные реакции, лучше приспособленные для достижения определённого эффекта.

Эти тенденции в развитии нервной системы приобретают ещё более глубокое и специфическое значение на другой из двух раздваивающихся линий, которая от первичных форм (турбеллярий) с нерасчленённым головным ганглием диффузного нервного строения ведёт к трубчатой нервной системе позвоночных.

У позвоночных совершается всё более отчётливая дифференциация нервной системы на *периферическую* и *центральную*. Прогресс в развитии позвоночных осуществляется главным образом за счёт развития центральной нервной системы. Центральная нервная система дифференцируется на спинной и головной мозг. Наиболее существенным в развитии центральной нервной системы является эволюция строения и функций головного мозга. В головном мозге дифференцируется мозговой ствол и большие полушария. Большие полушария развиваются в филогенезе из конечного мозга. На ранних стадиях филогенетического развития конечный мозг является органом обонятельных рецепций; вторичные обонятельные центры конечного мозга образуют так называемую *древнюю кору*, от которой отличают ещё *старую кору*, состоящую из совокупности образующихся у птиц и главным образом у рептилий третичных обонятельных центров. У последних начинается образование *новой коры, неокортекса*.

Развитие конечного мозга у позвоночных (по Эддингеру)



I — мозг человека; II — кролика; III — ящерицы; IV — акулы. Чёрным обозначена новая кора, пунктиром — старая обонятельная часть её

В то время как у птиц эволюция конечного мозга идёт в сторону развития центральных ганглиев, у млекопитающих она идёт в сторону развития коры. Значительное развитие коры — неокортекса — является наиболее характерной чертой в развитии мозга млекопитающих; у высших из них, у приматов и особенно у человека, она занимает господствующее положение.

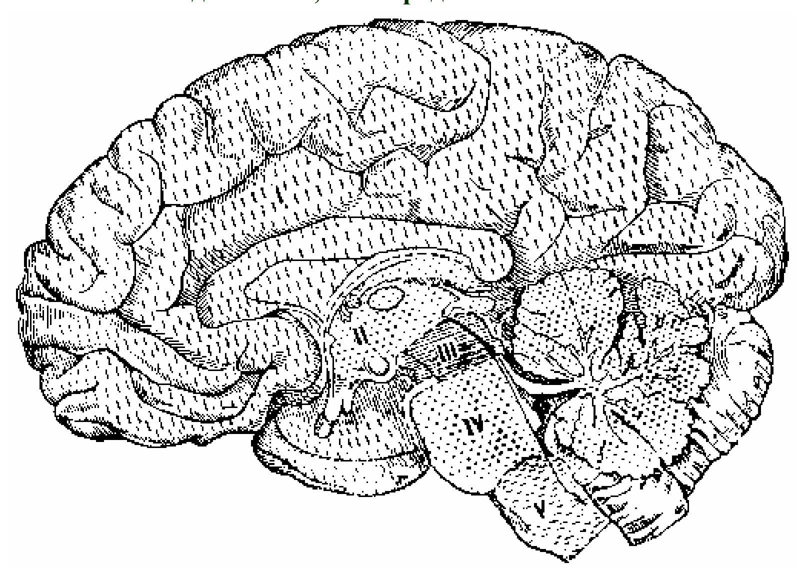
Основной тенденцией или «принципом» развития центральной нервной системы у позвоночных является *энцефализация* её функций; своё высшее выражение этот процесс находит в *кортикализации* нервных функций.

Энцефализация, как основной принцип прогрессивного развития центральной нервной системы, заключается в том, что в ходе эволюции совершается переход функционального управления из спинного мозга через все уровни центральной нервной системы от низших к высшим её этажам или отделам. При этом переходе функций вверх первоначальные центры сводятся на роль лишь передаточных инстанций.

Особенное значение для нас имеет тот факт, что с перемещением функционального управления вообще связано и «перемещение» психических функций. Психические функции перемещаются в ходе развития к передним высшим отделам нервной системы; функция зрения, связанная сначала с зрительной долей среднего мозга, перемещается в наружное коленчатое тело (подкорка) и в затылочную долю большого мозга; аналогично функция слуха перемещается из слухового бугорка продолговатого мозга и заднего четверохолмия во внутреннее коленчатое тело (подкорка) и в височную долю полушарий; заодно с этим переходом рецепторных функций совершается и параллельное перемещение регулируемых ими двигательных функций;

психические функции всегда связаны с передовым, ведущим отделом нервной системы — с тем, в котором сосредоточивается верховное управление жизнью организма, высшая координация его функций, регулирующая его взаимоотношения с окружающей средой. Кортикализация функций заключается именно в переходе функционального управления и специально психических функций по направлению к коре — этому высшему отделу нервной системы. Этот процесс кортикализации всё прогрессирует. У кошек, у которых был извлечён весь неокортекс, реакции обоняния оказались нетронутыми. Наиболее «кортикализованной» из рецепторных функций является зрение. Однако голубь не слепнет после полного извлечения коры. Но у человека двустороннее разрушение коры больших полушарий вызывает полную слепоту (Дюссер де Баренн).

I — полушария головного мозга; II — промежуточный мозг; III — средний мозг; IV — задний мозг; V — продолговатый мозг



Развитие центральных нервных аппаратов в ходе эволюции было неразрывно связано с развитием органов чувств, имеющих очень большое значение в развитии психики. Развитие аппаратов, служащих для отображения воздействий внешнего мира, и связанное с ним развитие чувствительности, её дифференциация и специализация были существенным фактором эволюции. Элементарная «разностная чувствительность» к различным механическим, термическим, химическим раздражителям наблюдается уже на очень ранних ступенях развития. В развитии более сложных и совершенных форм поведения существенную роль сыграло развитие дистантрецепторов.

Дистантрецепторы (см. раздел «Классификация ощущений» главы VII) являются (согласно Ч. Шеррингтону) филогенетически более поздними образованиями, чем контакт-рецепторы, как о том свидетельствует связь контактрецепторов с филогенетически более древними, дистантрецепторов — с филогенетически более молодыми отделами нервной системы. Образование дистантрецепторов, выдифференцировавшихся из контактрецепторов, было связано со снижением порогов их чувствительности.

С таким снижением порогов чувствительности было, по-видимому, связано выделение из общего химического рецептора, бывшего, вероятно, первично аппаратом, дифференцирующим пищевые вещества при непосредственном контакте (вкусовой рецептор), — обоняния, дифференцирующего их на расстоянии. Аналогично, можно думать, происходил переход от осязания к вибрационной чувствительности и от неё к слуху (см. раздел «Классификация

ощущений» главы VII).

Развитие дистантных рецепторов, увеличивая возможности отображения действительности, создаёт предпосылку для развития более совершенно организованных форм поведения. Будучи предпосылкой развития более совершенных форм поведения, в которых психические компоненты начинают играть всё более существенную роль, развитие нервной системы и в частности её рецепторного аппарата является вместе с тем и результатом развития этих форм поведения. Развитие нервной системы и психических функций у животных совершается в процессе эволюции форм их поведения.

Образ жизни и психика

У высших беспозвоночных и у членистоногих, особенно у насекомых — у пчёл и у муравьев, развитие нервной системы достигает значительной степени централизации и цефализации; головные узлы играют доминирующую роль; строение головного мозга в достаточной мере сложно; в нём дифференцируются отдельные части (грибовидные тельца), которые выполняют более или менее сложные функции переключения. Значительной сложностью и относительно высокой организованностью отличаются и психические функции и поведение — особенно у пчёл и муравьёв.

Сложные и своеобразные рецепторы дают, очевидно, насекомым многообразные ощущения. Значительную роль в их поведении играет развитие обоняния, разнообразно построенные органы которого расположены на ротовых частях и на антеннах. Опыты Фриша установили значительное развитие обоняния у домашней пчелы: соответствующий рецептор помещается у неё в щупальцах, на дистальных члениках. Щупальцы служат, в частности для насекомых, одновременно органами и обоняния и осязания, давая им «топохимические ощущения». В связи с лётным образом жизни существенную роль играет у насекомых и зрение. Однако вопрос о том, в какой мере насекомые различают не только яркость, но и цвета, ещё окончательно не выяснен.

В отличие от Хесса, Фриш пришёл к выводу, что пчёлы различают цвета, а не только яркость. По данным Кюна, спектр у насекомых по сравнению с человеком смещён несколько вправо; в пределах доступного им спектра пчёлы, по данным Кюна, различают 4 цветовых качества.

У насекомых имеется ассоциативная память. Как показали в частности опыты Фриша, пчёл можно приучить к тому, чтобы они прилетали за мёдом на площадки определённого цвета. Таким образом, и в поведении высших беспозвоночных, у которых фиксированные инстинктивные формы поведения особенно сильно выражены, имеются и элементы пластичности, некоторые, хотя и ограниченные, возможности выработки индивидуально-изменчивых форм поведения. Однако у насекомых, у пчёл и муравьёв, господствующими являются инстинктивные формы поведения, достигающие у них, как о том свидетельствует жизнь пчёл и муравьёв, большой сложности.

Индивидуально-изменчивые формы поведения («навык» и «интеллект») получают преимущественное развитие на другой из двух расходящихся линий, которые образуются в результате раздвоения единого сначала корня, — на той, по которой развиваются позвоночные. У низших позвоночных психические проявления значительно более элементарны, чем у высших беспозвоночных, однако перспективы развития по этой линии бОльшие.

В филогенезе низших позвоночных конечный мозг служит первоначально высшим органом обонятельных рецепций и их координации с нижележащими отделами центральной нервной системы; вторичные обонятельные центры образуют старую кору. Обоняние является главным органом дифференциации

внешнего мира и ориентировки в нём. Лишь у рептилий появляется новая кора (неокортекс), не являющаяся уже непосредственно аппаратом обоняния, однако и у них, как и у всех нижестоящих позвоночных, обонятельные функции ещё преобладают. Дальнейшее развитие кора получает у млекопитающих, превращаясь в орган всё более высокой корреляции различных восприятий всё более сложного поведения.

В развитии позвоночных снова выступает принцип непрямолинейного развития по расходящимся линиям. Из развивающегося в процессе онтогенеза позвоночных конечного мозга — коры и центральных ганглиев у одних преобладающее развитие получает кора, у других — центральные ганглии. Эволюция конечного мозга в сторону преобладания центральных ганглиев наблюдается у птиц, в сторону развития и всё большего преобладания коры — у млекопитающих. Эта последняя линия, ведущая к приматам и затем к человеку, оказывается более прогрессивной. По этой линии преимущественно развиваются высшие формы индивидуально-изменчивого поведения; по другой линии — у птиц — снова особо значительную роль приобретают структурно фиксированные, инстинктивные формы поведения.

Со слабым развитием коры и преобладанием центральных ганглиев в строении центральной нервной системы у птиц сочетается значительное развитие полушарий большого мозга, знаменующее большой шаг вперёд по сравнению с рептилиями. В полушариях заметное развитие получают зрительные доли и малое — обонятельные, в области чувствительности — значительное развитие зрения и слабое развитие обоняния. Так же слабо развито у птиц осязание, хорошо, как правило, развит слух.

Центральный факт, определяющий и строение птиц и их психику, заключается в их приспособленности к полёту, к лётной жизни в воздухе. Для лётной жизни нужно хорошее развитие зрения (особенно изощрено оно, как известно, у хищных птиц, которые с большой высоты стремглав бросаются на свою жертву). Но воздух вместе с тем значительно более однообразная среда, чем почва, жизнь на которой приводит млекопитающих в соприкосновение с многообразными предметами. В соответствии с этим и деятельность птиц, включая лётные движения, отличается значительным однообразием, шаблонностью, относительно малой вариативностью. [См. В. М. Боровский, Психическая деятельность животных, М. 1936.] Некоторые птицы, несомненно, обнаруживают довольно хорошую обучаемость, но в общем у птиц очень выступает роль инстинктивных форм поведения. Наиболее характерным для птиц является сочетание относительно весьма шаблонных действий с мало вариативными двигательными возможностями и очень развитого восприятия (в частности зрительного). Благодаря последнему некоторые инстинктивные действия птиц производят впечатление действий, находящихся на грани инстинкта и интеллекта, — как, например, поведение вороны в вышеприведённом опыте с орехом и горшочком.

Инстинкты птиц — это уже не те инстинкты, что у пчёл или муравьёв, вообще у беспозвоночных. Сам инстинкт, таким образом, изменяется — на разных ступенях развития он иной; вместе с тем изменяется и соотношение инстинктивных и индивидуально-изменчивых форм поведения: у птиц — особенно у некоторых — научаемость достигает уже значительного уровня.

У млекопитающих, развитие которых ведёт к приматам и затем к человеку, значительное развитие получает новая кора — неокортекс. В поведении млекопитающих господствующее значение получают индивидуально приобретаемые, изменчивые формы поведения.

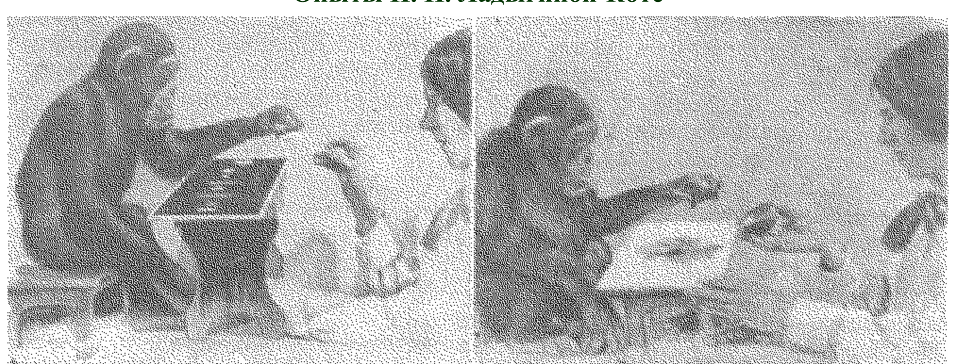
Ярким проявлением непрямолинейного хода развития, совершающегося по

расходящимся линиям, служит при этом тот факт, что ни у одного из млекопитающих вплоть до приматов острота зрения на расстоянии не достигает того уровня, что у птиц. У низших млекопитающих существенную роль в поведении при ориентировке в окружающем играет ещё обоняние, в частности у крыс, а также у собак. Несомненно отчасти поэтому собаки хуже справляются с задачами, требующими зрительного охвата ситуации.

Высшего своего развития психические функции достигают у приматов. Центральный факт, которым определяются и строение мозга и психические функции обезьян, заключается в древесном образе жизни обезьян (а не в будто бы самодовлеющем развитии психических способностей или таком же самодовлеющем развитии в строении мозга). Жизнь на деревьях расширяет поле зрения; значение обоняния уменьшается, роль зрения возрастает.

Пользуясь оригинальной методикой выбора «на образец», при которой обезьяна подбирала из множества объектов два одинаковых, Н. Н. Ладыгина-Котс установила у них высокое развитие зрения, в частности дифференцирование цвета и формы: так, например, в её экспериментах шимпанзе различал 30 хроматических цветов и различные геометрические фигуры и тела — десятиугольники, восьмиугольники, цилиндр, конус, пирамиду и т. д. [См. Н. Н. Ладыгина-Котс, Исследование познавательных способностей обезьян, М. 1923.]

Опыты Н. Н. Ладыгиной-Котс



Многообразие зрительных впечатлений, а также слуховых при жизни в лесу с его многообразными шумами и шорохами стимулирует сенсорную деятельность мозга и соответствующее развитие в нём высших сенсорных долей. В связи с этим в мозгу наблюдается значительный рост зрительных долей за счёт обонятельных (см. рисунок в разделе «Сознание и мозг» главы VI). Заодно с сенсорными развиваются и высшие моторные центры, регулирующие произвольные движения: жизнь на деревьях, балансирование на ветвях и перепрыгивание с ветки на ветку при так называемой брахиации (у гиббона) требует не только хорошего глазомера, но и развитой координации движений. Таким образом, свойственный обезьянам образ жизни на деревьях обусловливает развитие высших рецепторных и моторных центров и приводит к небывалому до того среди животных развитию неокортекса.

Обусловленный этим образом жизни на деревьях способ передвижения обезьян привёл к тому, что обезьяны стали переходить к прямой походке; рука начала выполнять у них иные функции, чем нога; она стала служить для хватания; в ней выделяется большой палец, приспособленный для хватания веток, и она становится пригодной для схватывания и держания различных предметов и манипулирования ими. Развитие у обезьян руки и зрения, способности манипулировать предметами под контролем зрения, позволяющего подмечать те изменения в окружающем, которые вносит в него собственное действие, создаёт у обезьян основные биологические предпосылки для развития интеллекта.

Вопрос о преобладании у обезьян зрения или кинестезии послужил

предметом ряда исследований. В своём большом исследовании «Приспособительные моторные навыки макака в условиях эксперимента» (М. 1928), проведённом по методике проблемных ящиков (puzzle-box), Н. Н. Ладыгина-Котс [См.: Н. Н. Ладыгина-Котс, Приспособительные моторные навыки макака в условиях эксперимента. М., 1928.] показывает, что у макак кинестезия преобладает над зрением. Э. Г. Вацура в остроумно построенных опытах стремится обосновать то же положение в отношении высших обезьян. Опыты Г. С. Рогинского выявляют ведущую роль зрения в поведении высших обезьян.

К манипулированию над предметами и к зоркому их рассматриванию стимулирует обезьян и то, что они питаются орехами, внутренним содержанием плодов, сердцевиной стеблей, так что пищу им приходится извлекать, производя так сказать *практический анализ* вещей. Образ жизни обезьян определяет доступный им образ познания. Умение собрать различные части, составить из различных предметов новое целое, приложить один предмет к другому в качестве орудия, т. е. склонность и способность к практическому синтезу, по данным Н. Ю. Войтониса, у низших обезьян ещё не развита.

Специальные наблюдения и экспериментальные исследования показали, что уже для низших обезьян характерна способность зорко подмечать каждую деталь окружающих их предметов и склонность, манипулируя ими, выделять эти детали; при этом их привлекает сама новизна предметов.

Подытоживая результат своих наблюдений над обезьянами, Н. Ю. Войтонис констатирует, что «нет в окружающем мире предмета, заметного для человека, который не привлёк бы к себе внимания обезьяны, не вызвал бы у неё стремление исследовать его. Нет в сложном предмете заметной для человека детали, которую бы не выделила обезьяна и не направила бы своего действия». [Н. Ю. Войтонис, Характерные особенности поведения обезьян, «Антропологический журнал», 1936, № 4; Н. Ю. Войтонис, Поведение обезьян с сравнительной точки зрения, «Фронт науки и техники», 1937, № 4.] От других животных обезьяну, по его наблюдениям, отличает именно то, что для неё «абсолютно всякая вещь, а в сложной вещи всякая деталь становится объектом внимания и воздействия».

На основании своих наблюдений Н. Ю. Войтонис считает возможным утверждать, что любопытство (которое он обозначает как ориентировочно-«исследовательский» импульс) вышло уже у обезьян из непосредственного подчинения пищевому и защитному инстинкту, переросло их и функционирует как самостоятельная потребность.

Наличие «любопытства», направленного на действенное обследование посредством манипулирования каждого объекта, попадающего в поле зрение обезьяны, является одной из основных биологических предпосылок для пользования орудиями и формирования интеллекта. Поскольку орудие — это предмет, который приобретает значение и интерес только благодаря своей связи с добываемым при его помощи объектом, способность обращать внимание на предмет, не имеющий непосредственного биологического значения, является существенной предпосылкой для развития интеллекта и использования «орудий».

Способность к практическому синтезу, которая ещё не наблюдается у низших обезьян, начинает уже отчётливо проявляться у антропоидов. Высшие человекоподобные обезьяны способны подметить по крайней мере пространственные и внешние действенные соотношения предметов в зрительном поле. Они уже прилагают один предмет к другому, используя их в качестве «орудий», как это показали исследования, посвящённые изучению антропоидов.

Изучению психики приматов, особенно же антропоидов, человекоподобных обезьян, посвящено множество исследований. Из работ

советских авторов нужно отметить прежде всего посвящённые высшим обезьянам исследования Н. Н. Ладыгиной-Котс. Изучение поведения обезьян ведётся также в Колтушах в лаборатории акад. Л. А. Орбели. Из работ зарубежных авторов особенное значение имеют работы Р. М. Иеркса, В. Келера, П. Гильома (Guillaume) и Э. Мейерсона и ряд других.

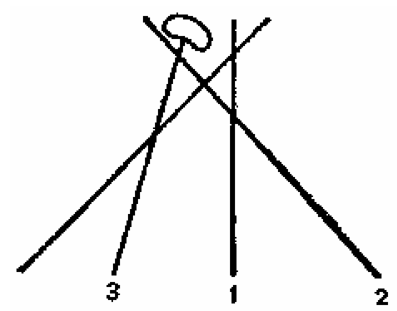
Из этих последних работ мы специально остановимся на пользующихся особенно широкой известностью исследованиях В. Келера.

Для правильной оценки исследований Келера существенно отделить объективное содержание его экспериментальных данных от той гештальтистской теории, из которой он исходит.

Экспериментальный материал В. Келера, как и данные других исследователей, свидетельствует о существовании у высших животных, у человекоподобных обезьян «разумного» поведения, принципиально отличного от случайных действий проб и ошибок. Таким образом, механистическая теория, сводящая все формы деятельности к рефлекторно устанавливающимся навыкам, оказывается неправомерной. Но теоретическое истолкование осложнено у Келера гештальтистской теорией. Согласно этой теории, критерием интеллекта объявляется «возникновение всего решения в целом в соответствии со структурой поля». Этот критерий никак не в состоянии отграничить разумное действие от инстинктивного; это последнее тоже не является простым агрегатом отдельных реакций, оно тоже бывает приноровлено к ситуации.

Данные новейших исследований, в частности советских (Н. Ю. Войтонис, Г. С. Рогинский), а также зарубежных (Л. Верлен) свидетельствуют, во-первых, о том, что В. Келер в ходе своих экспериментов, очевидно, *недооценивал* обезьян. Оказалось, что даже низшие обезьяны способны при надлежащих условиях разрешать некоторые задачи, которые у Келера представлялись недоступными антропоидам. Так, в частности в опытах Рогинского даже низшие обезьяны, несколько приучившись к тесёмкам и верёвкам, выбирали из многих верёвок и тесёмок только те, которые были привязаны к приманке, независимо от того, каково было их расположение. Эти опыты не удавались обезьянам только при очень возбуждённом их состоянии. По-видимому, Келер в опытах над антропоидами сделал окончательные выводы об их возможностях на основании данных, полученных в той стадии, когда обезьяны ещё не освоились с верёвками или находились в особенно возбуждённом состоянии.

Схема расположения нитей в опытах В. Келера



Данные даже собственных исследований В. Келера свидетельствуют о том, что Келер вместе с тем в своих общих выводах *переоценивал* обезьян: никак нельзя, как это делает Келер, признать у обезьян интеллект «того же рода и вида», что у человека. Это с ещё большей очевидностью вытекает из других опытов, в частности проводившихся в Колтушах Э. Г. Вацурой.

По описанию В. Келера, Султан изготовлял себе для доставания банана удлинённую палку, втыкая в полую бамбуковую палку другую. Келер рассматривал всё поведение обезьян как единый акт, определяемый целостной

ситуацией. Вацура в своих опытах, помимо отверстия в конце, в палке, которая клалась перед обезьяной («Рафаэлем»), делал ещё несколько отверстий по длиннику. Оказалось, что Рафаэль, не достав короткой палкой пищи, тоже, как Султан, сейчас же хватал вторую палку и начинал манипулировать ею; но, имея перед собой палку с несколькими отверстиями, он сплошь и рядом сначала втыкал её в одно из отверстий, расположенных по длиннику, хотя это не удлиняло палки и не приближало его к цели. У Келера возможность такой проверки «разумного» характера поведения обезьяны была исключена тем, что было только одно возможное решение, поскольку в палке было только одно отверстие в конце её. Вацуре приходилось также наблюдать, что шимпанзе Рафаэль, после того как он делал несколько безуспешных попыток воткнуть одну палку в другую и на ней образовывались заусеницы, начинал зубами обгрызать их, срывая заусеницы и таким образом утончал палку. Но когда в экспериментальных целях по середине палки были заранее сделаны заусеницы, оказалось, что обезьяна принялась срывать их и подгрызать палку в тех местах, где на этот раз находились заусеницы, хотя для оперирования палкой и овладения пищей это было совершенно бесполезно, и эта операция никак не включалась необходимой составной частью в «целостное действие овладения пищей». Таким образом, обезьяна вовсе не для того обгрызала палку, чтобы, утончив её, воткнуть её в другую палку; она обгрызала палку в конце, потому что на ней в этом месте образовывались заусеницы, и, когда одна палка таким образом оказывалась утончённой, она, манипулируя, втыкала одну палку в другую. Точно так же, когда палка оказывалась удлинённой, она, пользуясь ею, доставала пищу, хотя она и не для того втыкала одну палку в другую, чтобы, удлинив своё «орудие», достать им пищу.

Опыты над «Рафаэлем» (лаборатория Л. А. Орбели в Колтушах)



Таким образом, если обезьянам, как мы видели выше, доступны действия, по своей внешней эффективности превосходящие очерченные В. Келером возможности, то по своей внутренней психологической природе их поведение более примитивно, чем утверждал Келер. Однако этот вопрос об интеллекте антропоидов требует ещё дальнейших пристальных исследований. Необходимо при этом учитывать, что, судя по всем данным, индивидуальные различия между антропоидами чрезвычайно велики, поэтому сделать общие выводы на основании наблюдений за одной или двумя обезьянами едва ли возможно.

Структурный принцип гештальтистов внёс в проблематику сравнительной

психологии ряд противоречивых тенденций. Развивая в полемике против теории трёх ступеней К. Бюлера гештальтистскую концепцию психологического развития, *К. Коффка* с полной определённостью формулирует её следующим образом:

«Инстинкт, дрессура и интеллект — это не три совершенно различных принципа: мы находим в них один и тот же принцип, лишь различно выраженный». «Внимательный читатель, — пишет Коффка, — вероятно, за. метил, что и для нас главную роль всегда играл один определённый принцип, — безразлично, шла ли речь об объяснении инстинкта, дрессуры или интеллекта, — наш принцип структуры». «Мы пользуемся принципом, который оправдал себя при объяснении высшей формы поведения, для объяснения и низших форм поведения, между тем как до сих пор, наоборот, переносили на высшие ступени принцип, которым считали возможным объяснить примитивное поведение».

Принцип, выдвинутый В. Келером для объяснения интеллекта в его специфическом отличии от других низших форм, объявляется общим для всех форм поведения. Этот результат заложен в самом принципе, из которого исходило гештальтистское понимание интеллекта у Келера. Принцип целостности структуры действительно не в состоянии отдифференцировать интеллект, разумное поведение от низших форм поведения, в частности от инстинкта. Только что установленные грани опять стираются в результате того, что за попыткой продвинуть низшую границу вверх последовала попытка так же неправомерно сдвинуть верхнюю границу вниз.

Аналогичные тенденции перенесения признаков высших ступеней на низшие, столь распространённые в современной сравнительной психологии, очень заострённо сформулировал с других теоретических позиций один из крупных современных исследователей Buyendijk. Он пишет: «Один из результатов моих исследований заключается в том, что нет существенной разницы между низшими животными и высшими и что невозможно ограничить существование интеллекта только этими последними; в действиях животных можно наблюдать все атрибуты и все законы интеллекта, иногда очень чётко, иногда менее отчётливо. Таким образом, единство нервной системы раскрывается в новом свете. Не интеллектуальные функции мозга могут быть объяснены законами и свойствами рефлексов, которые более явственно выступают в действиях низших организмов и в автоматических движениях высших. Наоборот, свойства разумных действий доставляют нам принципы для понимания бессознательных действий даже тех организмов, у которых имеется лишь ещё нецентрализованная нервная система». Отсюда делается тот смелый и радикальный идеалистический вывод, что «действительно существует сенсомоторное *понимание* категорий, существуют сенсомоторные понятия». «Каждое действие, каждое движение животного и человека осуществляется посредством сенсомоторных суждений и понятий, посредством сенсомоторных *априорных* категорий». В таких тезисах счёл возможным один из видных представителей современной сравнительной психологии сформулировать «современное состояние вопроса об отношениях мозга и интеллекта». Идеализм, заключающийся в сформулированном Коффкой принципе объяснения «сверху — вниз», доведён здесь до своего логического конца.

Формалистический гештальтистский критерий структуры, согласно которому «разумное действие» определяется как действие, совершающееся в соответствии с структурой ситуации в целом, не давал возможности выявить качественные различия между интеллектом обезьян и инстинктом низших животных, с одной стороны, между интеллектом обезьян и человека — с другой.

В. Келер выявил осмысленное поведение обезьян как новый

специфический тип поведения, в *отличие* от случайного, неосмысленного поведения по методу проб и ошибок торндайковских животных. Но как только это было сделано, сейчас же обнаружилась тенденция превратить только что установленный новый вид поведения в такую же универсальную форму. Наряду с этой тенденцией выявилась и другая, для которой также исследование Келера послужило отправной точкой. Поскольку Келер совершенно ошибочно признал у своих обезьян интеллект того же вида и рода, что и у человека, создалась чрезвычайно благоприятная ситуация для того, чтобы в менее примитивных, более утончённых и потому опасных формах провести отожествление психики животных и человека. Эта возможность, заложенная в признании интеллекта у обезьян, была реализована отчасти самим Келером, перенесшим свои опыты над обезьянами на детей, и затем его продолжателями, исследовавшими практический интеллект у человека (см. главу о мышлении).

В действительности на каждой ступени развития интеллект приобретает качественно специфические формы. Основной «скачок» в развитии интеллекта, первые зачатки или биологические предпосылки которого появляются у приматов, у человекоподобных обезьян, связан с переходом от биологических форм существования к историческим и развитием у человека общественно-трудовой деятельности: воздействуя на природу и изменяя её, он начинает по-новому её познавать; в процессе этой познавательной деятельности, в которой он проявляется, и формируется специфически человеческий интеллект; будучи предпосылкой специфических форм человеческой деятельности, он является вместе с тем и её результатом. Это развитие человеческого интеллекта, мышления, неразрывно связано с развитием у человека сознания.

Глава VI. Сознание человека

Историческое развитие сознания у человека

Проблема антропогенеза

Начало человеческой истории означает качественно новую ступень развития, коренным образом отличную от всего предшествующего пути биологического развития живых существ. Новые формы общественного бытия порождают и новые формы психики, коренным образом отличные от психики животных, — *сознание* человека.

Развитие сознания у человека неразрывно связано с началом общественно-трудовой деятельности. В развитии трудовой деятельности, изменившей реальное отношение человека к окружающей среде, заключается основной и решающий факт, из которого проистекают все отличия человека от животного; из него же проистекают и все специфические особенности человеческой психики.

По мере развития трудовой деятельности человек, воздействуя на природу, изменяя её, приспособляя её к себе и господствуя над нею, стал, превращаясь в субъекта истории, выделять себя из природы и осознавать своё отношение к природе и к другим людям. Через посредство своего отношения к другим людям человек стал всё более сознательно относиться и к самому себе, к собственной деятельности; сама деятельность его начала становиться всё более сознательной: направленная в труде на определённые цели, на производство определённого продукта, на определённый результат, она стала всё более планомерно регулироваться в соответствии с поставленной целью. Труд как деятельность, направленная на определённые результаты — на производство определённого продукта, требовала предвидения. Необходимое *для* труда, оно *в* труде и формировалось.

Характерная для трудовой деятельности человека целенаправленность действия, основывающегося на предвидении и совершающегося в соответствии с целью, составляет основное проявление сознательности человека, которая коренным образом отличает его деятельность от несознательного, «инстинктивного» в своей основе поведения животных.

Возникновение человеческого сознания и человеческого интеллекта может быть правильно объяснено только в зависимости от его материальной основы, в связи с процессом становления человека как исторического существа.

Данные современной науки исключают возможность происхождения человека от одной из современных пород человекоподобных обезьян, но определённо указывают на общность их происхождения. В качестве общего предка можно указать на проплиопитека из эпохи олигоцена. Более близким предком, общим для человека, гориллы и шимпанзе, можно считать дриопитека из миоценовой эпохи. Ближайшим предком человека из эпохи плиоцена Грегори считает человекообразную обезьяну — антропоида типа австралопитека.

В процессе очеловечения, в филогенезе человека решающее значение имело опять-таки изменение *образа жизни* прачеловека: отдалённый предок человека спустился с деревьев на землю. Это привело к окончательному установлению прямой походки, к дальнейшему освобождению руки. Появляющаяся уже у обезьян прямая походка устанавливается впервые у человека как основная его особенность, определяющая всё его строение вплоть до строения черепа и мозга. Стопа из хватательной постепенно превращается в опорную, и в результате ноги без помощи рук поддерживают тело ближайших предков человека в более пли менее вертикальном положении. Для того чтобы прямая походка Утвердилась и стала под конец необходимостью, рука должна была окончательно специализироваться на новых функциях. Перестав служить для того, чтобы держаться за ветки при лазании и карабкаться по деревьям, рука начинает служить всё больше и больше для хватания предметов и применения их в качестве орудий. Её дальнейшее развитие связано с развитием труда и обусловлено им. Новые функции, которые стала выполнять рука в процессе трудовой деятельности, определили то исключительное развитие, которое она получила у человека, — развитие, превратившее её в инструмент для всех видов человеческой деятельности, начиная от элементарных механических операций, кончая игрой виртуозного музыканта. Служа *для* труда, она *в* труде сформировалась, «рука, таким образом, является не только органом труда, *она также и продукт его*» (Ф. Энгельс, Диалектика природы, 1941, стр. 135).

Развитие руки как органа труда было вместе с тем и её развитием как органа познания. Многообразные прикосновения в процессе труда стимулировали чувствительность руки и, отражаясь на строении периферических рецепторных аппаратов, привели к усовершенствованию осязания. В процессе активного ощупывания предмета рука начинает дифференцировать различные чувственные качества, как признаки и свойства обрабатываемых человеком предметов.

Заодно с развитием осязания идёт развитие и других высших чувств — зрения и слуха. Последний приобретает у человека особенное значение в связи с развитием членораздельной речи. Развитие труда потребовало более тесного сплочения. Потребность в сотрудничестве породила потребность в более тесном общении, а потребность в общении породила потребность в речи, как средстве сообщения. Необходимая *для* общения, речь развилась *в* общении; потребность создала себе орган; стал формироваться человеческий голосовой аппарат, способный произносить членораздельные звуки, и человеческое ухо, способное воспринимать человеческую речь.

Развитие трудовой деятельности привело также к развитию более

совершенных, более тонких и лучше координированных движений, совершаемых под контролем высших чувств, главным образом зрения: *для* труда потребовалась всё более совершенная координация движений и *в* процессе труда она развивалась.

Развитие всё более совершенных чувств было неразрывно связано с развитием всё более специализированных сенсорных областей в мозгу человека, преимущественно тех, в которых локализированы высшие чувства, а развитие всё более совершенных движений — с развитием всё более дифференцированной моторной области, регулирующей сложные произвольные движения. Всё более усложнявшийся характер деятельности человека и соответственно всё углублявшийся характер его познания привёл к тому, что собственно сенсорные и моторные зоны, т. е. так называемые проекционные зоны в коре мозга, которые непосредственно связаны с периферическими и эффекторными аппаратами, как бы расступились, и особое развитие в мозгу человека получили зоны, богатые ассоциативными волокнами. Объединяя различные проекционные центры, они служат для более сложных и высоких синтезов, потребность в которых порождается усложнением человеческой деятельности. В частности особое развитие получает фронтальная область, играющая особенно существенную роль в высших интеллектуальных процессах. При этом с обычным у большинства людей преобладанием правой руки связано преобладающее значение противостороннего левого полушария, в котором у них расположены главнейшие центры высших психических функций, в частности центры речи.

Так развитие трудовой деятельности и новые функции, которые должен был принять на себя мозг человека в связи с развитием труда, отразились на изменении его строения, а развитие его строения обусловило в свою очередь возможность появления и развития новых, всё более сложных функций как двигательных, так и сенсорных, как практических, так и познавательных.

Вслед за трудом и рядом с ним возникшая в совместной трудовой деятельности *речь* явилась существеннейшим стимулом развития человеческого мозга и сознания.

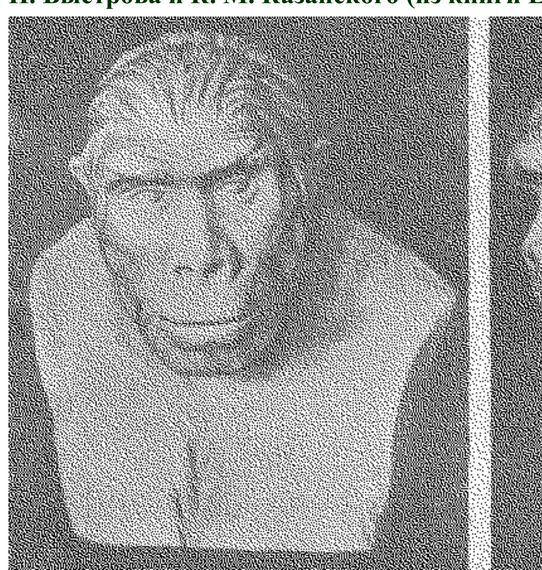
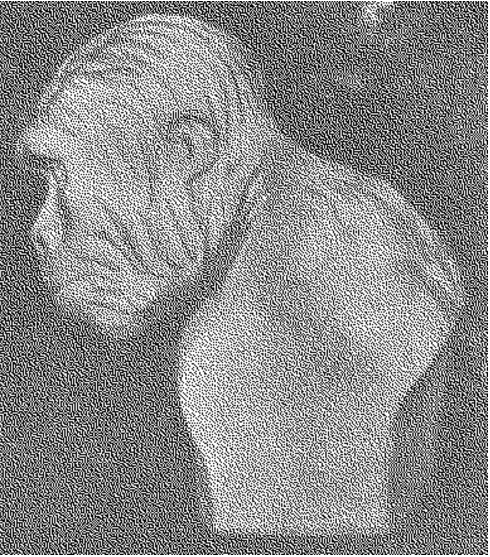
Благодаря речи *индивидуальное* сознание каждого человека, не ограничиваясь личным опытом, собственными наблюдениями, питается и обогащается результатами *общественного* опыта: наблюдения и знания всех людей становятся или могут благодаря речи стать достоянием каждого. Огромное многообразие стимулов, которое получает благодаря этому человек, дало мощный толчок для дальнейшего развития его мозга. А дальнейшее развитие его мозга создало новые возможности для развития его сознания. Эти возможности расширялись по мере развития труда, открывающего человеку в процессе воздействия на окружавшую его природу всё новые стороны её.

Благодаря орудиям труда и речи сознание человека стало развиваться как продукт общественного труда. С одной стороны, орудия как обобществлённый труд передавали в овеществлённой форме накопленный человечеством опыт из поколения в поколение, с другой стороны, эта передача общественного опыта, его сообщение совершалось посредством речи. Для общественного труда необходимо было общественное, материализованное в речи сознание. Необходимое для общественного труда, оно в процессе общественного труда и развивалось (см. главу о речи).

Становление человека было длительным процессом. Древнейшим представителем человечества и в то же время по своему физическому типу переходной формой от обезьяны к человеку является яванский питекантроп (Pithecantropus erectus — обезьяно-человек выпрямившийся, или прямостоящий), костные остатки которого были обнаружены впервые Евгением Дюбуа на о-ве

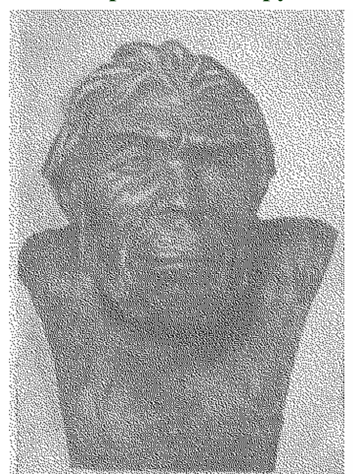
Ява в 1891—1892 гг.; от питекантропов, по новейшим находкам Кенигсвальда, стало известно ещё несколько черепов. Судя по древности слоев с находками, питекантропы жили во времена первой половины четвертичного периода.

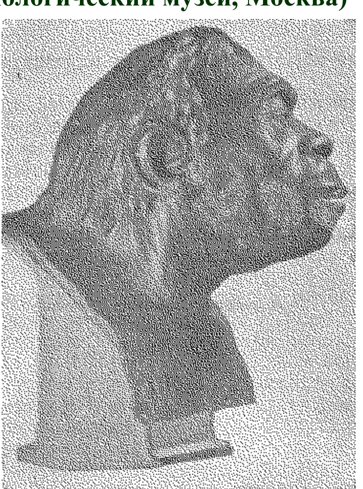
Питекантроп. Вид спереди и сбоку (реконструкция). Выполнена по рисункам и указаниям А. П. Быстрова и К. М. Казанского (из книги Ефименко «Первобытное общество»)

Питекантроп сочетал в себе признаки и обезьяны шимпанзоидно-гориллоидного типа и человека, поскольку он обладал низким черепным сводом и покатым лбом, а над глазницами возвышался в виде костного навеса надглазничный валик; головной мозг, объёмом около 900 *куб. см*, в 1½—2 раза резко превышал мозг гориллы (450—650 *куб. см*) или шимпанзе (350—500 *куб. см*), но ещё сильно — примерно в 1½ раза — уступал мозгу современного человека (1200—1600 *куб. см*); питекантропу уже свойственно было прямохождение и свобода действия верхними конечностями, свободными от функций локомоции при передвижении по земле. Точно не известно, употребляли ли и изготовляли ли питекантропы орудия, но можно предполагать, что они уже перешли эту грань. С несомненностью установлено употребление орудий у синантропов (Sinantropus pekinensis), обнаруженных в Китае в Чоу-Коу-Тьен близ Бейпина. Здесь в пещере Котце-танг, начиная с 1929 г., китайским учёным Пеем и др. были обнаружены остатки материальной культуры синантропов: несколько десятков грубо оббитых каменных орудий из кварцита, относящихся к так называемой «аморфной стадии» каменной индустрии и отчасти напоминавших такие более поздние каменные орудия, как рубила, скребки; несколько тысяч принесённых сюда издалека кусков кварцита и других минералов, как материала для изготовления орудий в этой древнейшей «мастерской»; рога и расколотые кости и части черепов оленей и других животных, служивших предметом охоты для синантропов, причём можно думать, что некоторые из этих рогов и костей употреблялись в качестве орудий. Толстые слои золы — в отдельных местах до 7 *м* толщины, обожжённые кости и ветви деревьев свидетельствуют о том, что синантропы знали огонь и поддерживали его здесь коллективно на протяжении многих поколений.

Синантроп. Реконструкция М. Н. Герасимова (Гос. Антропологический музей, Москва)





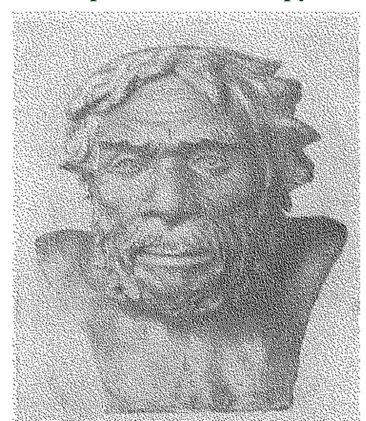
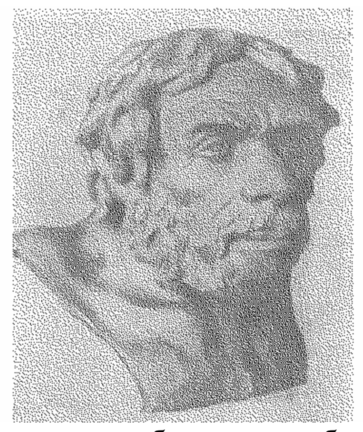
Таким образом, синантропы по уровню развития культуры стояли довольно высоко: это были несомненно люди, общественные существа с общественным трудом, охотой, огнём. Физическое их строение стоит всё же ещё на весьма низком уровне. Так, череп синантропов ещё очень схож с черепом питекантропа; в некоторых отношениях он даже более примитивен (например по особенностям височной кости). Но мозговая коробка более объёмиста, достигая в мужских черепах до 1220 *куб. см* (наименьший женский череп имел вместимость 850 *куб. см*); в области темени имеется возвышение, что сближает синантропов с более поздними формами гоминид.

К кругу обезьяно-людей причисляют (или выделяют в отдельный вид) ещё гейдельбергского человека, известного только по одной нижней челюсти, которая была найдена в Мауэре близ г. Гейдельберга в 1907 г. Полное отсутствие подбородочного выступа, массивность и другие «обезьяньи» признаки сочетались в ней с чисто человеческими зубами.

В то время как синантропы жили в первую половину четвертичного периода, общая длительность которого исчисляется примерно в один миллион лет, гейдельбержцы жили во вторую межледниковую (миндель-рисскую) эпоху около 400 тысяч лет назад. В их время каменные орудия в Европе имели тип орудий ашельской эпохи, предшествовавшей эпохе мустьерской.

Носителями мустьерской культуры были неандертальцы, которые являются потомками обезьяно-людей, или людей эпохи аморфной стадии индустрии и эпохи раннего палеолита: мустьерская эпоха, или эпоха среднего палеолита, характеризуется выработкой таких каменных орудий, как ручные рубила, скребки, остроконечники (для дротиков), а также появлением разнообразных орудий из кости. Техника изготовления орудий и формы труда были всё ещё весьма примитивны и находились в соответствии с ещё низким уровнем физического типа неандертальцев, стоявших, однако, и в этом отношении выше обезьяно-людей.

Неандерталец. Реконструкция М. Н. Герасимова (Гос. Антропологический музей, Москва)

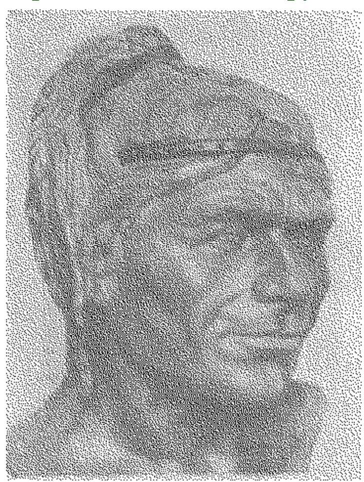
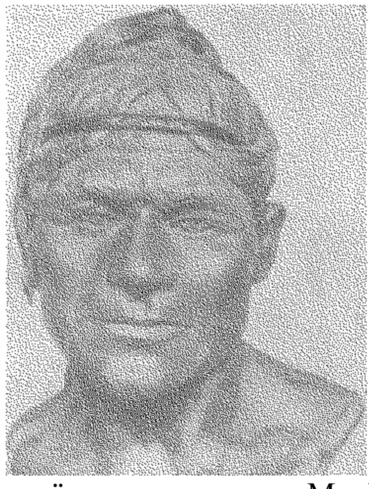

Первая находка человека подобного типа была сделана на склоне горы Гибралтар в 1848 г. Но лишь находка в гроте Фельдгофер в долине Неандерталь близ г. Дюссельдорфа в 1856 г. заставила учёных обратить внимание на морфологические особенности черепа и костей скелета, резко отличавшие этого ископаемого человека от современного. Лоб был весьма низкий, надглазничный валик мощный, черепная крышка очень низкая. Однако вместимость мозговой коробки была почти как у современного человека. Антидарвинист Рудольф Вирхов даже объявил черепа подобного типа патологическими и деформированными. Но целый ряд последующих находок, в том числе в Ла Шапелль-о-Сен (Франция) в 1908 г., подтвердил мнение учёных, стоявших на позициях дарвинизма, о том, что неандертальцы — представители древнего человеческого типа, предшествовавшего типу современного человека и являвшегося предком последнего.

Кроме указанных особенностей строения, для неандертальцев характерны: сильно развитый лицевой отдел черепа, отсутствие или слабое развитие подбородочного выступа; скелет более массивный по сравнению с современным человеком, что стоит в связи с бОльшим развитием мускулатуры у неандертальцев; руки сравнительно коротки, не до конца разогнутые в коленных суставах; позвоночный столб почти без изгибов, почти как у человекообразных обезьян.

В то же время у неандертальцев с их относительно небольшим ростом голова крупная; головной мозг с его слабо развитыми лобными долями довольно велик и по размерам почти не отличается от мозга современного человека; если и есть неандертальцы с объёмом мозга в 1007 *куб. см* (находка в Штейнгейме близ Штуттгарта, 1938 г.), то многие из них имеют 1300—1500 *куб. см*, а неандерталец из Ла Шапелль-о-Сен даже около 1600 *куб см*. В общем неандертальцы отличаются, таким образом, ещё многими «обезьяньими», или питекоидными особенностями, в ряде же признаков стоят ближе к типу современного человека, чем даже синантроп. Целый ряд фактов свидетельствует в пользу мнения Хролички (1927) о том, что тип современного человека произошёл от неандертальского. Сюда относится широкое географическое распространение неандертальцев по Африке, Азии (в Америке и Австралии их остатков не обнаружено); в Африке важно отметить находки человека из Брюкен-Хилла (Родезия, юж. Африка, 1925 г.) и из Ньярсы (вост. Африка, 1935 г.). В Азии находки мирового значения сделаны в пещерах горы Кармел близ г. Хайара (Палестина), начиная с 1931 г., и в пещере Тешик-Таш в Узбекистане (в 1938 г., находка А. П. Окладникова, изучается в Институте антропологии, Москва). Находка в Тешик-Таш связывает синантропа с западноевропейскими неандертальцами. Это первая находка в глубине материка Азии.

Палестинские неандертальцы обнаруживают удивительное сочетание особенностей неандертальцев (например надглазничный валик) с особенностями типа современного человека (например явственно выраженный, хотя ещё и не сильно развитый, подбородочный выступ): этих неандертальцев можно вполне считать переходной формой между собственно неандертальцами и ископаемыми людьми современного типа (кроманьонцами и т. п.).

Кроманьонец. Реконструкция М. Н. Герасимова (Гос. Антропологический музей, Москва)


Мнение некоторых учёных, например М. Буля (Boule), о том, что неандертальский человек представляет собою боковую линию и не является предком современного человека, что он, как «низший» тип, существовал наряду с «высшим» типом кроманьонца, — несостоятельно. Есть достаточно оснований считать, что неандертальцы были ступенью в формировании типа современного человека, существенным звеном родословной гоминид между обезьяно-людьми и людьми современного типа строения.

Все современные человеческие расы сформировались в общем позже периода превращения типа неандертальцев в тип современного человека. Расы происходят, таким образом, от общего предка. Ни одна из них, в том числе и австралийцы, не может считаться неандерталоидной: советская антропология на основе совокупности антропологических данных считает, что с эволюционной точки зрения, в свете учения об антропогенезе, человеческие расы, как стоящие на одинаково высоком уровне физической организации, являются биологически равноценными.

Неандертальцы преобразовались в более высокоразвитого человека позднего палеолита: уже люди ориньякской эпохи обладают всеми основными чертами строения современного человека: высоким лбом, подбородочным выступом, изгибами позвоночника и т. п. Их головной мозг был велик, и лобные доли сильно развиты.

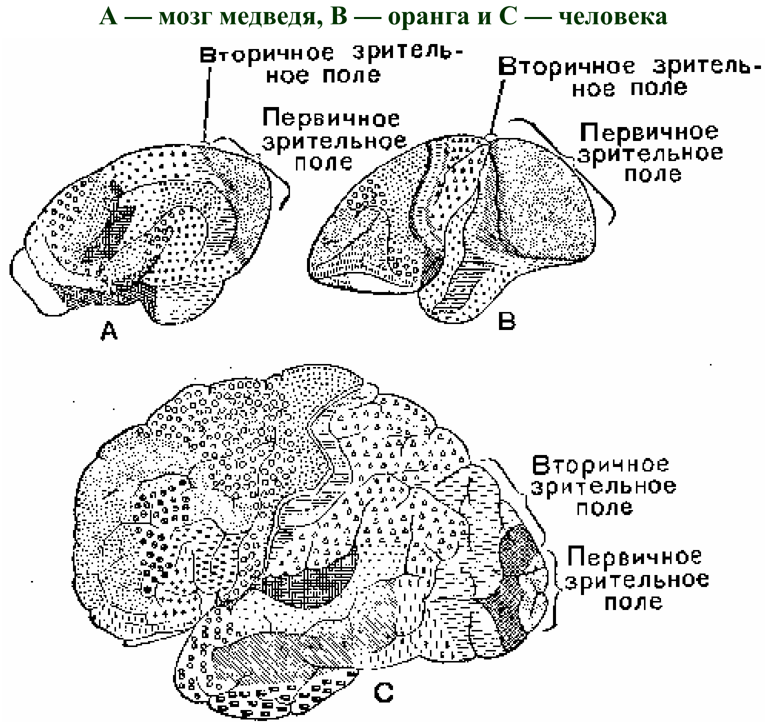
Развитие внешнего облика, самой природы человека шло в связи с развитием общественного труда, с развитием техники изготовления и применения орудий, с развитием общества. В процессе общественно-производственной деятельности людей, благодаря которой они изменяют окружающую их природу, изменяется и их собственная природа [К. Маркс, Капитал, т. I, гл. 5, § 1 // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Т. 23. С. 188-189]. Изменяется их природа и физическая, и психическая. Совершенствуется рука, способная создавать более тонкие и разнообразные орудия, например резцы, с помощью которых кроманьонские мастера создавали свои первые оригинальные произведения примитивного искусства. Совершенствуется глаз, способный любоваться этими произведениями искусства. Новый подъём испытывает головной мозг. Словом, из Homo neandertalensis формируется Homo sapiens — человек с теми основными его

морфологическими чертами, которые в основном характеризуют современных людей, и это уже подлинная история со сменой эпох, которые недаром обозначают как каменный, медный, бронзовый, железный век. За ними следуют уже исторические времена, определяемые историческими датами, хронологией.

Сознание и мозг

Новые функции, которые должен был принять на себя мозг человека в связи с развитием труда, отразились на изменении его строения. Коренное изменение характера деятельности — с переходом от жизнедеятельности к трудовой деятельности, всё более усложнявшийся характер этой деятельности и соответственно всё углублявшийся характер познания привели к тому, что над проекционными зонами, непосредственно связанными с периферическими сенсорными и моторными аппаратами, развились богатые ассоциативными волокнами зоны, служащие для более сложных синтезов. Сравнение мозга человека с мозгом обезьяны (см. рис. ниже) отчётливо выявляет эти сдвиги: у человека первичное зрительное поле, столь развитое у обезьян, заметно уменьшается, и вместе с тем значительно возрастают поля, с которыми связаны сложные синтезы зрительного восприятия (вторичное зрительное поле).

А — мозг медведя, В — оранга и С — человека



Согласно исследованиям Филимонова (Институт мозга в Москве), затылочная область коры занимает у оранга 21,5% всей поверхности большого мозга, а у человека всего 12%, что связано с более значительным развитием у человека новых полей, выполняющих более сложные функции.

Исследования Шевченко, посвящённые сравнительному изучению нижней париетальной области, являющейся носительницей особенно высоких функций, обнаружили, правда, — вопреки утверждению предыдущих авторов — наличие этих полей не только у антропоморфных, но и у церкопитеков, но вместе с тем они показали что у человека эта нижняя париетальная область сильно вырастает: равная всего 0,4% коры большого мозга у церкопитеков, 3,4% — у оранга и шимпанзе, она достигает 10% у человека.

С изменением строения и функции коры у человека связана и вырастающая роль коры — новый этап в процессе кортикализации. В то время

как у всех позвоночных вплоть до хищных с мозговым стволом связаны ещё психические функции, у человека он является лишь рефлекторным аппаратом; психические процессы являются у него функцией коры — органа индивидуально приобретённых форм поведения.

В онтогенезе у человека головной мозг развивается из переднего отдела медулярной мозговой трубки, в которой постепенно образуются 5 мозговых пузырьков (телэнцефален, состоящий из двух полушарий, диэнцефален, или промежуточный мозг, мезэнцефален, или средний мозг, метэнцефален, или задний мозг, миэленцефален).

Полушария большого мозга образуются из конечного мозга (телэнцефалена), развивающегося из первичной рецепторной пластинки; из остальных отделов медулярной трубки развиваются друг над другом надстраивающиеся отделы мозгового ствола. Мозговой ствол включает в себя продолговатый мозг (образующийся из диэленцефалена), варолиев мост и мозжечок (из метэнцефалена), четверохолмие, ножки мозга (средний мозг), зрительные бугры (таламус, эпи- и гипоталамус) и коленчатые тела (межуточный мозг). Передние отделы мозгового ствола (зрительные бугры и коленчатые тела) совместно с узлами, расположенными в примыкающей к стволу нижней части полушарий большого мозга под корой, составляют так называемую подкорку.

Продолговатый мозг регулирует такие автоматические функции, как деятельность сердца, дыхание, перистальтику кишок, глотательные, а также рвотные движения, под воздействием поступающих к нему импульсов от органов кровообращения, дыхания, от языка, пищеварительного канала. Варолиев мост иннервирует слюноотделительные железы, мышцы лица и мышцы, поворачивающие кнаружи глазные яблоки. Мозжечок, функции которого ещё полностью не выяснены, играет во всяком случае существенную роль в управлении тонусом, в распределении напряжения скелетных мышц, необходимом для координации движений. Мозжечок — регулятор тонических сухожильных рефлексов. Координацию наших движений мозжечок осуществляет в сотрудничестве с вышележащими отделами нервной системы, в том числе и корой. В регулировании нашей моторики принимает участие и расположенное над мозжечком красное ядро, в которое поступают афферентные импульсы от разных органов чувств.

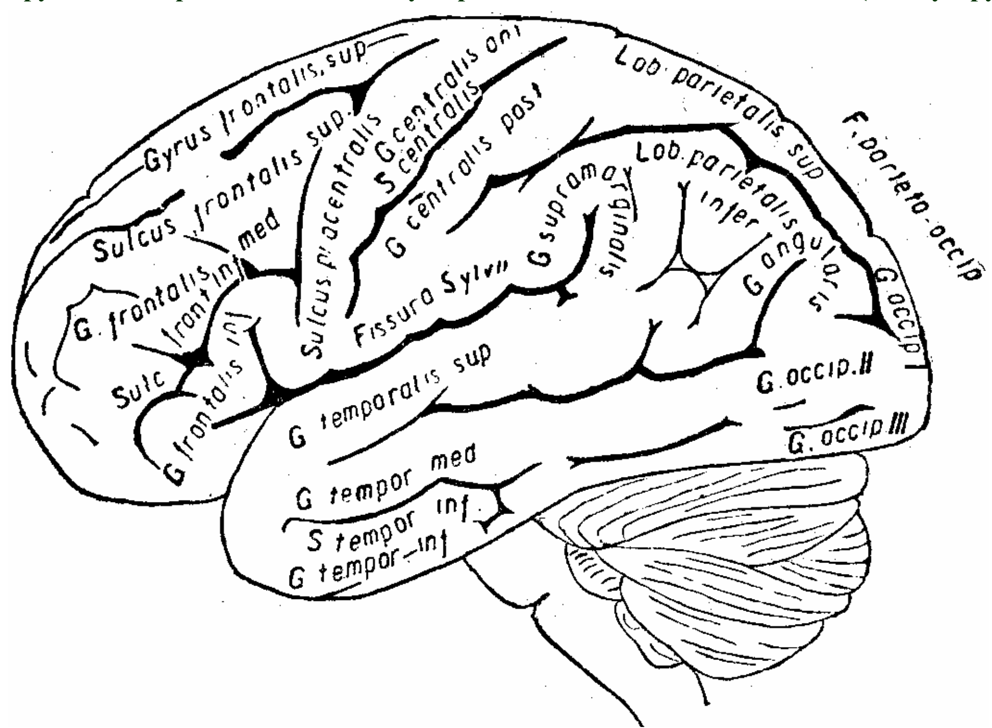
В четверохолмие, лежащее, так же как и красное ядро, в области среднего мозга, поступают афферентные волокна зрительного нерва (в переднее двухолмие) и невроны слухового нерва (в заднее двухолмие). Из четверохолмия исходит иннервация мышц, движущих глазное яблоко, аккомодационной мышцы и мышцы, суживающей отверстие зрачка.

Очень существенную роль играет подкорка, состоящая подобно спинному мозгу из сенсорной, моторной и вегетативной зон. Сенсорная зона — это зрительный бугор, куда сходятся афферентные пути от всех рецепторов тела. Всякие центростремительные импульсы — болевой, осязательный, вкусовой, обонятельный, слуховой, зрительный, прежде чем поступать в кору, попадают в зрительный бугор. Они могут переключаться здесь же в подкорке на её двигательные ядра (полосатое тело и бледный шар), в результате чего осуществляются движения непроизвольного автоматического или инстинктивного характера или направляются далее к коре полушарий головного мозга. Подбугровая область подкорки состоит из центров вегетативной нервной системы, которые изменяют состояние всех органов тела при возбуждении тех или иных органов чувств или коры полушарий. Управляя реакциями внутренних органов и в первую очередь сердца, подкорковые бугры играют существенную роль в аффективно-эмоциональных состояниях и при мышечной работе.

Кора представляет собой, как известно, как бы плащ или мантию, покрывающую большие полушария. Её сравнительно очень значительная поверхность (около 2000 *кв. см*) собрана в ряде складок, или борозд, и извилин (см. рисунки ниже). Из них основные: центральная, или роландова, борозда, расположенная приблизительно посредине полушарий; снизу от неё проходит сильвиева борозда, в лобной и височной частях проходят по три извилины — верхняя, средняя и нижняя лобные и височные извилины; в затылочной части выделяются первая, вторая и третья затылочные извилины, а в теменной две — верхняя и нижняя теменные извилины.



Наружная поверхность левого полушария головного мозга и мозжечка (по Рауберу)



Поскольку у человека органом сознательной деятельности является кора, вопрос о взаимоотношении психики и мозга сосредоточивается в первую очередь на вопросе о взаимоотношении психики и коры больших полушарий головного мозга.

Вопрос о взаимоотношении психики и коры выступает в науке конкретно, как вопрос о функциональной локализации, или локализации психических функций в коре.

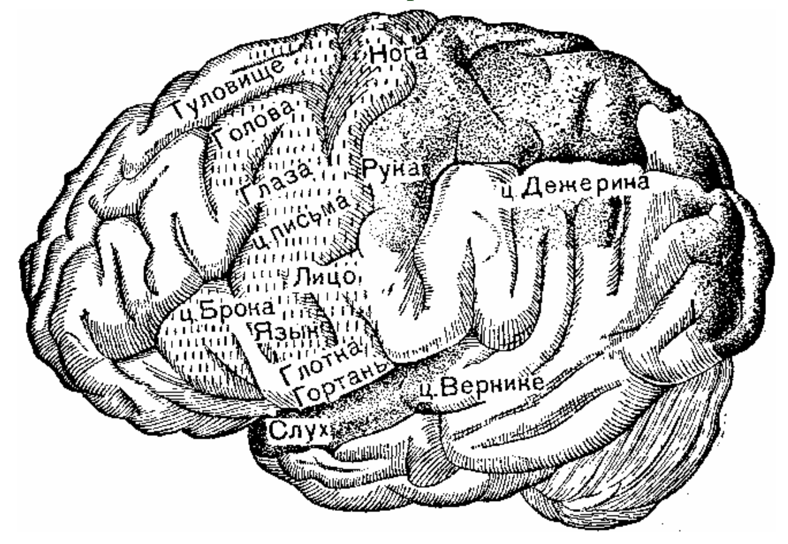
Учение о локализации прошло через несколько фаз, смена которых ярко отражает борьбу двух течений, существующих и поныне в формах, соответствующих современному состоянию научного исследования. В начале XIX в. *Галль*, отражая психологическую теорию способностей, попытался построить френологию или органологию мозга. Он рассматривает мозг как совокупность мозговых органов, в которых он локализирует и такие сложные психологические образования, как чувство сравнения, память, родительская любовь, поэтический талант и т. д. В 40-х годах против френологии выступает Флуранс, который на основании своих опытов экстирпации частей мозга выдвигает то положение, что мозг является однородной массой, функционирующей как единый цельный орган. Основу современного учения о локализации кладёт открытие *Брока*, в 1861 г. обнаружившего, что разрушение *третьей лобной извилины левого полушария* связано с поражением речи.

Вслед за открытием Брока *двигательного «центра»* речи в ближайшие десятилетия последовал ряд других открытий. *Вернике* показал связь так

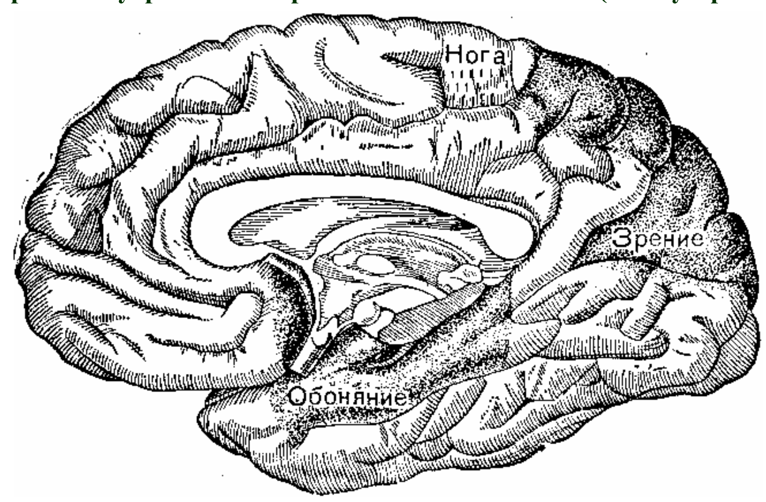
называемой *словесной глухоты с задней частью первой височной извилины*, в которой был локализирован *центр Вернике*. *Дежерин* установил связь *алексии* (зрительной афазии) с gyrus angularis; *Липман* — связь *апраксии* (нарушение действия) с gyrus supramarginalis; *Экснер* — связь *аграфии* (нарушение письма) с *задним концом второй лобной извилины*. Далее была установлена связь *зрительной агнозии* (нарушение познания, узнавания) с поражением наружной поверхности *затылочных долей*, нарушения *кожной чувствительности* — с поражением *задней центральной извилины и верхней теменной дольки*. Путём экстирпации отдельных участков полушарий у собак и обезьян Мунк установил связь *зрения с затылочными долями полушарий, слуха — с височными*. Этот ряд исследований привёл к установлению ряда корковых *рецепторных, сенсорных «центров»*.

С другой стороны, *Гитциг* и *Фритч* в 1871 г. показали, что раздражение электрическим током определённых участков коры сопровождается движениями определённых частей тела. Это привело к установлению *эффекторных центров коры*, расположенных с *обеих сторон, впереди роландовой борозды*. И рецепторные, и эффекторные центры являются *проекционными центрами коры*. Они связаны с периферической реакцией и эффектом. Таким образом, вырисовывалась как бы карта коры (см. рисунки ниже).

Центры на наружной поверхности головного мозга (по Раубер-Копшу). Штриховкой точками обозначены сенсорные центры, вертикальными чёрточками — двигательные центры



Центры на внутренней поверхности головного мозга (по Раубер-Копшу)



Для объяснения функционирования мозга, расчленённого таким образом на совокупность отдельных центров, нужно было дополнительно допустить существование фиксированных ассоциационных путей, или рефлекторных дуг, объединяющих эти центры. Это оказалось тем более необходимым, что, как показало исследование, нарушение речи, например, связано не только с поражением «центра» Брока, но и других центров в левом полушарии. Поэтому нужно было объяснить совместное действие нескольких центров в выполнении одной функции.

На этой основе установилась локализационная теория, господствовавшая в науке до последнего времени. Она сложилась в результате того, что над положительными фактическими данными исследования было воздвигнуто здание гипотез и теорий, отражающих те же методологические тенденции, которые господствовали и в тогдашней психологии. Представление о мозге, как совокупности или мозаике отдельных центров, соединённых между собой ассоциационными путями, отражало концепцию ассоциативной психологии, из которой по существу и исходила классическая локализационная теория. Представление же о том, что каждой психической функции, в том числе самым сложным, соответствует определённый центр, является своеобразной и наивной реализацией в физиологии головного мозга теории *психофизического параллелизма*.

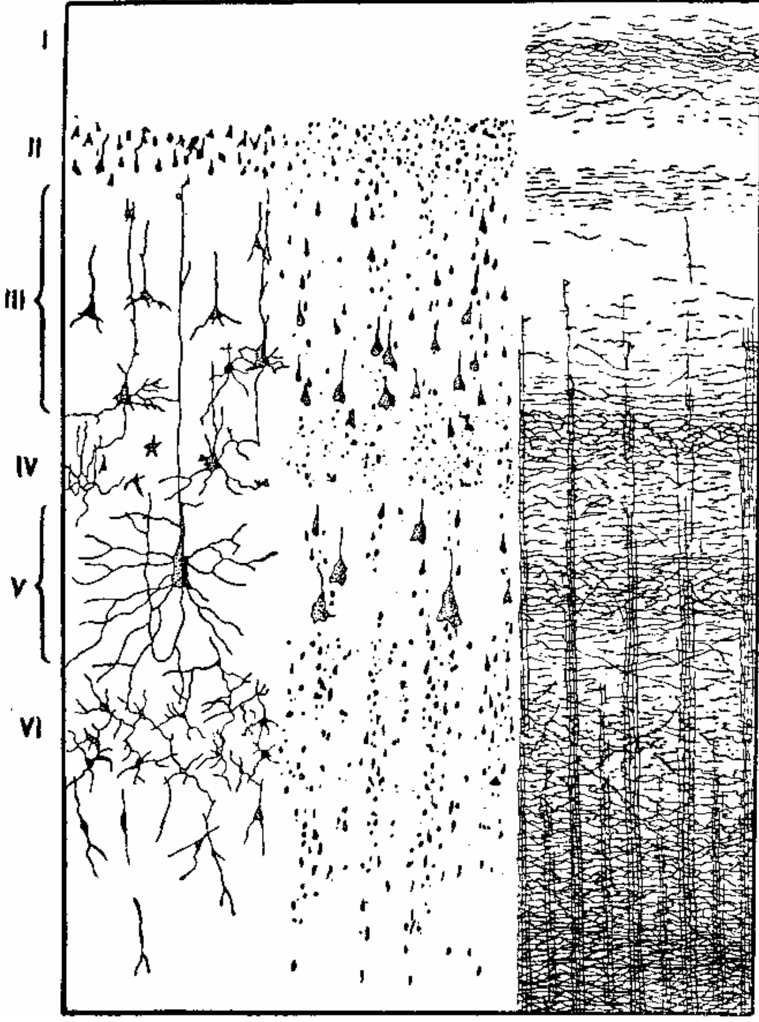
Дальнейшую детализацию и уточнение учение о локализации получило благодаря исследованиям *Флексига* о миэлинизации (обложении мякотной оболочкой волокон) различных областей коры и исследованиям (*К. Бродмана*, *Ц*. и *О*. *Фохтов*, *Экономо* и *Коскинаса*) о миэло- и цитоархитектонике (о волоконцевом и клеточном составе) *коры*.

На основании миэлогенетических исследований, установивших различное время обкладывания мякотными оболочками волокон различных систем, Флексиг разделил всю кору на 36 гистологически отличных полей. Он при этом исходил из того положения, что функциональное формирование и функциональная зрелость центров связаны с миэлинизацией соответствующей системы волокон. Придя к тому заключению, что теменные и лобные доли, которые миэлинизируются наиболее поздно, лишены проекционных систем, соединяющих их с нижележащими центрами ствола, Флексиг сделал недостаточно обоснованный вывод о том, что эти поля являются ассоциационными центрами, в которых локализируются высшие психические функции. Дальнейшее изучение строения коры показало, что выделенные Флексигом ассоциационные сферы имеют не только сочетательные, но и проекционные системы и что отношения между различными областями коры значительно сложнее. Исследования, начало которым положили Мейнерт и Бетц, привели к новому учению об архитектонике коры.

Цитоархитектоника изучает клеточное строение коры, *миэлоархитектоника* — ход её волокон. Основной тип строения коры характеризуется наличием в ней 6 или (по О. Фохту) 7 клеточных и волоконцевых слоёв: 1) зональный (или молекулярный) слой, бедный клетками и состоящий главным образом из волокнистых сплетений; 2) наружный гранулярный, зернистый слой, изобилующий мелкими зернистыми, пирамидообразными клетками; 3) пирамидный слой, состоящий из средних по величине и относительно бОльших пирамидных клеток; 4) внутренний гранулярный слой с большим количеством мелких зернистых клеток; 5) ганглионарный слой, состоящий из крупных пирамидальных клеток, так называемых глубоких пирамид, достигающих особенного развития в передней центральной извилине, в которой Бетц обнаружил носящие его имя «гигантские» пирамидные клетки; 6)

полиморфный слой, состоящий из клеток различной величины и формы; 7) веретённый слой (по О. Фохту), содержащий веретенообразные клетки и граничащий с белым веществом (см. рис.).

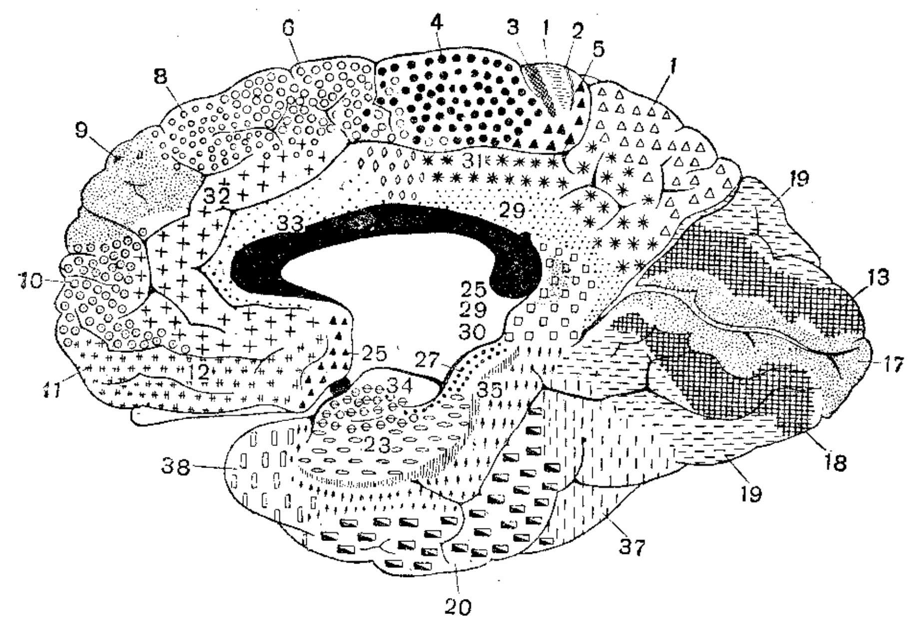
Слой нервных клеток и нервных пучков в коре большого мозга человека



Как показали исследования Ц. Фохт, цито- и миэлоархитектонические особенности коры в разных отделах её различны. На основании этих цито- и миэлоархитектонических особенностей различных частей коры К. Бродман составил карту коры, на которой он различает 52 *корковых поля различной архитектоники* (см. рисунки ниже). Дальнейшие исследования Ц. и О. Фохтов (1919 г.), Экономо и Коскинаса (1925 г.) привели к выделению *в коре у человека до 200 корковых полей*.

Ареальная карта по К. Бродману. Наружная поверхность

Ареальная карта по К. Бродману. Внутренняя поверхность



Изучение филогенеза мозга показало, что в филогенетическом ряду наблюдается всё возрастающая анатомическая дифференциация коры, причём всё большее развитие получают те участки, которые являются носителями особенно высоких функций.

Существенные результаты даёт и изучение онтогенетического развития архитектоники коры. Применённый впервые К. Бродманом принцип деления коры на основании изучения её онтогенетического развития (которое привело его к различению гомогенетической коры, приходящей в процессе своего онтогенетического развития к шестислойному строению, и гетерогенетической коры, не проходящей через стадию шестислойного расщепления) получил дальнейшее развитие у ряда советских учёных. Исследования И. Н. Филимонова, Г. И. Полякова, Н. А. Попова показали, что уже на ранних стадиях онтогенетического развития выступает деление коры большого мозга на три основные зоны: 1) изокортекс, 2) аллокортекс, включающий архикортекс и палеокортекс, и 3) определяющую алло- и изокортекс межуточную область.

Наличие этого деления уже на ранних стадиях онтогенеза даёт основание заключить, что оно имеет существенное значение.

В результате современных исследований можно считать установленным, что *кора состоит из гистологически различных, могущих быть индивидуально дифференцированными полей*. Не должно было бы также подлежать сомнению и то, что *с гистологическими особенностями связано и некоторое функциональное своеобразие*. За это положение говорит, во-первых, накопившийся с открытием Брока ряд данных о связи нарушения определённых функций с поражением определённых участков коры. Исследования Павлова также показали, что разрушение у собаки различных участков коры влечёт за собой расстройство анализаторской деятельности различных сенсорных областей. Это положение подтвердилось и посредством других методов. Ц. и О. Фохты, раздражая электродом на мозгу обезьян различные участки, показали, что гистологически различные ими установленные поля дают различный моторный эффект. Аналогичные данные получил тем же методом, применённым им во время операций над мозгом человека, Ферстер, причём ему удалось констатировать таким способом и различия сенсорных полей.

Богатый материал для решения локализационной проблемы дают и клинические данные современной психоневрологии.

В итоге этого длинного ряда исследований было, таким образом, установлено, что мозг является не однородной массой, а гистологически и функционально качественно дифференцированным целым, в котором различные участки обладают определённым своеобразием, и что определённые функции оказываются в известной зависимости от гистологически определённых участков мозга, которые, следовательно, играют особенно существенную роль в их деятельности. Над этим бесспорным положением, опирающимся на факты, классическая локализационная теория воздвигла очень гипотетическое и шаткое построение, допустив, что каждая, даже сложная, психическая функция непосредственно продуцируется отдельным участком как её «центром».

Эта классическая локализационная теория в настоящее время основательно поколеблена исследованиями X. Джексона, Г. Хэда, работами К. Монакова, К. Гольдштейна, К. Лешли и др. Оказалось прежде всего, что новые клинические данные о многообразных формах афазии, агнозии, апраксии не укладываются в классическую локализационную схему. С одной стороны, поражение так называемой речевой зоны в левом полушарии при более тщательном исследовании оказывается связанным с расстройством не только речи, но и других интеллектуальных функций. С другой стороны, нарушение речи, различные формы афазии связаны с поражением различных участков.

При оценке обоснованности выводов традиционной локализационной теории нужно, далее, учесть, что методом экстирпации на основе поражения различных участков коры могли быть установлены лишь «центры *нарушения*», а не *центры функционирования* в собственном смысле. Из того факта, что поражение определённого поля влечёт за собой нарушение определённой функции, следует, что это поле играет существенную роль в выполнении данной функции; но это не означает, что оно является «центром», который сам продуцирует эту функцию, и что в ней не участвуют и другие поля. *Надо поэтому различать между локализацией патологического симптома в определённом поле и локализацией функции в определённом «центре».*

Это положение особенно заострил против классического учения о локализации К. Монаков. Как указал Монаков и подтвердил К. Лешли, значительные повреждения и других участков коры помимо тех, с поражением которых в первую очередь связано нарушение высших интеллектуальных

функций, также влечёт за собой их нарушение, хотя и не столь глубокое. С другой стороны, и при разрушении основных для данной функции участков остальная часть коры по истечении некоторого времени до известной степени компенсирует дефект, принимая на себя замещающую роль.

Особенно существенное значение для локализационной проблемы имеет *функциональная многозначность гистологически определённых полей коры*. Даже разделению коры на отдельные сенсорные и моторные участки нельзя придавать абсолютного значения. Вся кора функционирует как чувствительно-двигательный аппарат, в котором имеется лишь местное преобладание одной из двух функциональных сторон — двигательной или сенсорной. Дифференциация функциональных особенностей связана с преобладающим развитием в данной области одного из двух основных слоёв коры (А. Якоб).

Опираясь на свои исследования о зрительной коре, а также лобной и центральных областях у крыс и обезьян, К. Лешли, выдвигающий положение о функциональной многозначности корковых полей, показал, что разрушение зрительной области коры ведёт к трём различным психологическим изменениям: 1) животное теряет способность различать формы; 2) наступает амнезия по отношению к прежде приобретённым навыкам; 3) приобретение новых сложных навыков оказывается тем труднее, чем обширнее повреждённая область. При этом Лешли установил, что причиной двух последних нарушений не является нарушение зрительных восприятий. Таким образом, зрительная кора обусловливает несколько различных функций, играя, однако, по отношению к ним различную роль. Признавая наличие в зрительной коре специального, строго локализированного механизма различения формы и менее строго локализированного механизма активирования подкорковых центров, Лешли считает, что свойство совместно со всеми другими участками коры осуществлять интеллектуальные функции является совершенно не специфическим: высшие интеллектуальные функции вовсе не локализируемы.

В отношении высших интеллектуальных функций ряд современных исследователей, как-то: К. Монаков, К. Гольдштейн, К. Лешли (в ранних своих работах, от которых сейчас он отошёл), в своей борьбе против традиционной локализационной теории делают своеобразный зигзаг в противоположном направлении — обратно к идеям М. Ж. П. Флуранса. Так, Монаков принимает локализацию только *«входных»* и *«выходных ворот»*, т. е. мест вхождения в кору рецепторных путей и выхода из неё эффекторных. Для всех высших, более сложных психических функций Монаков признаёт только «хроногенную» локализацию. Он, конечно, прав в том, что сложную интеллектуальную функцию нельзя локализировать в каком-нибудь одном центре, что в её осуществлении должны принять участие, каждый со своим вкладом, нервные элементы, распределённые на обширной территории мозга, действие которых объединяется в одной временнОй структуре. Правильной также в своей основной идее является тенденция К. Монакова локализировать каждую функцию во времени, путём отнесения её к определённой стадии в генетическом ряду. Но локализация только во времени, принципиально противопоставляемая всякой локализации в пространстве, ведёт в конечном счёте к идеалистическому отрыву психики от её материального субстрата.

К. Лешли в своих ранних работах ещё заострённее переходит от правильного положения о функциональной многозначности корковых полей к отрицанию какого бы то ни было «соответствия структурных и функциональных единиц». Он считает, что можно говорить лишь о количественном соответствии между объёмом мозгового повреждения и степенью расстройства интеллектуальной функции.

В результате друг другу противостоят две непримиримые и, пожалуй, равно неправомерные концепции: согласно одной, мозг представляет мозаику или механическую сумму разнородных центров, в каждом из которых локализирована особая функция; согласно другой, мозг функционирует как целое, но такое, в котором все части функционально равнозначны, так что, архитектонически чрезвычайно дифференцированный, он функционально представляется однородной массой.

Учёт всех фактических данных, экспериментально установленных как одной, так и другой стороной, допускает только одно решение: в сложных психических функциях у человека участвует значительная часть коры или вся кора, весь мозг как единое целое, но как целое и функционально и гистологически качественно дифференцированное, а не как однородная масса. Каждая его часть участвует в каждом целостном процессе более или менее специфическим образом. Для сложных интеллектуальных функций не существует «центров», которые бы их продуцировали, но в осуществлении каждой из них определённые участки мозга играют особенно существенную роль. Для интеллектуальной деятельности особенно существенное значение имеют, очевидно, доли третьей лобной извилины, нижней теменной и отчасти височной, поскольку их поражение даёт наиболее серьёзные нарушения высших психических процессов. Функциональная многозначность обусловлена при этом ещё и тем, что психическая функция связана не с механизмом или аппаратом как таковым, а с его динамически изменяющимся состоянием или, точнее, с протекающими в нём невродинамическими процессами в их сложной «исторической» обусловленности.

Полное разрешение всех противоречий между различными исследователями по вопросу о функциональной локализации может быть достигнуто лишь на основе *генетической* точки зрения. Степень дифференциации коры и распределения функций между различными её участками на разных ступенях развития различна. Так, у птиц, которых изучал М. Ж. П. Флуранс, отрицавший всякую локализацию, ещё никакой локализации в коре, по-видимому, не существует. У средних млекопитающих, у собак, кошек, как установили опыты И. П. Павлова и Л. Лучиани, которые признают некоторую локализацию, но очень относительную — с переслаиванием различных зон, некоторая локализация уже несомненно налицо; однако она ещё очень относительна: различные зоны переслаиваются. П. Флексиг, который утверждал, что в коре существуют особые проекционные зоны, т. е. зоны представительства различных рецепторных систем, связанных между собой расположенными между ними ассоциационными зонами, проводил свои исследования по преимуществу над человеческими эмбрионами. Различие результатов, к которым пришли эти исследователи по вопросу о локализации, объясняется, по-видимому, прежде всего различием тех объектов, которые они изучали.

Очевидно, неправильно механически переносить результаты, полученные в исследовании над одним животным, на других, стоящих на иных генетических ступенях, и обобщать эти результаты в общую теорию применительно к локализации функций в мозгу вообще. В этом (как правильно указывает Л. А. Орбели) заключается источник неправомерных споров и существенная причина расхождения разных точек зрения на локализационную проблему. Из того, что на низших ступенях эволюционного ряда нет локализации, нельзя делать вывода, что её нет и на высших: точно так же из её наличия на высших нельзя делать вывода о её наличии и на низших. Из того, что чувствительные зоны переслаиваются у собак, нельзя умозаключать, что это же имеет место на всех ступенях развития, в том числе и у человека, — так же как на основании того, что в коре человека выделяются относительно обособленные проекционные зоны, связанные

расположенными между ними ассоциационными зонами, нельзя считать, что такова вообще структура мозга. Вопрос о функциональной локализации должен разрешаться по-разному для разных генетических ступеней — по-одному для птиц, по-другому для кошек и собак и опять-таки по-иному для человека.

В соответствии с той же основной генетической точкой зрения, нужно признать, что и для человека на данной ступени развития этот вопрос о локализации применительно к разным — генетически более древним и генетически более молодым — механизмам также решается по-разному: *чем филогенетически древнее какой-либо «механизм», тем строже его локализация*. Локализация в низших этажах нервной системы строже, чем в подкорке, в подкорке строже, чем в коре. В коре, в свою очередь, относительно примитивные «механизмы» в процессе филогенеза точнее закрепились за определёнными участками её; в осуществлении же высших генетически более поздних функций, сложившихся в процессе исторического развития человека, принимают участие очень многие или все «поля» коры, но различные поля, включаясь в работу целого, вносят в него различный вклад.

Физиология высшей нервной деятельности

Поскольку кора настолько существенна для психических процессов человека, особенно большое значение приобретает вопрос о том, каковы основные закономерности, определяющие её деятельность.

Первые основы для разрешения этого вопроса положили классические исследования *И. П. Павлова*. Они установили понятие *условного рефлекса*, как специфического типа деятельности коры.

В своём учении об условных рефлексах Павлов впервые создал подлинную физиологию коры больших полушарий головного мозга, т. е. того высшего отдела центральной нервной системы, функцией которого собственно является психика. В этом огромное значение павловского учения для научной психологии. Методика условных рефлексов является мощным и плодотворным методом объективного изучения психики.

Исходя из созданной им (намеченной уже Сеченовым) концепции об условно-рефлекторной деятельности, Павлов установил первые основные законы деятельности центральной нервной системы, или «высшей нервной деятельности». Таково *правило нервного замыкания*, которое устанавливает как общее явление в высшем отделе центральной нервной системы, что всякий сильно раздражаемый центр направляет к себе всякое другое более слабое раздражение, попадающее в то же время в эту систему; таким образом, пункт приложения этого раздражения и центр более или менее прочно связываются на определённое время при определённых условиях. Необходимым условием образования такой связи — условного рефлекса — является некоторое предшествование во времени слабого раздражения сильному.

Правило перехода клетки в тормозное состояние устанавливает, что если условный положительный раздражитель, вызывающий соответствующую условную реакцию, продолжает действовать некоторое время один, без дальнейшего сопровождения его безусловным раздражителем, то корковая клетка этого раздражителя переходит в тормозное состояние. Соответствующий раздражитель, систематически применяясь один, становится условным тормозным, отрицательным раздражителем: он обусловливает не процесс раздражения, а процесс торможения.

Правило или *закон иррадиирования и концентрирования нервных процессов* заключается в том, что процессы раздражения и торможения, возникнув в определённых пунктах коры под влиянием соответствующих раздражений, иррадиируют, распространяются по коре на большее или меньшее протяжение, а

затем снова концентрируются, сосредоточиваются в ограниченном пространстве.

Наконец, *правило* или *закон индукции нервных процессов* устанавливает существование, наряду с явлениями раздражения и торможения, иррадиирования и концентрирования, переплетающегося с ними явления индукции противоположных процессов, т. е. усиление одного процесса другим, как последовательно на одном и том же пункте, так и одновременно на соседних пунктах.

Особое правило фиксирует зависимость величины эффекта от силы раздражения: *правило предела силы раздражения* устанавливает наличие для корковых клеток максимального раздражителя или предела безвредного функционального напряжения, за которым следует торможение. Торможение, вызываемое сверхмаксимальным раздражителем, искажает *правило зависимости величины эффекта от силы раздражения*, и сверхсильный раздражитель даёт эффект такой же или меньший, чем слабый; наступает так называемая *уравнительная* или *парадоксальная фаза*. [См. акад. И. П. Павлов, Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. «Условные рефлексы», М.—Л. 1938.]

Вся эта система правил или законов очерчивает определённый, ставшей благодаря работам Павлова классическим, тип деятельности коры. Этот новый тип условно-рефлекторной деятельности коры составляет физиологическую основу ассоциативных процессов.

Учение Павлова положило конец метафизической физиологии вульгарного ассоцианизма, который, проецируя ассоциацию в мозг, представлял её очень упрощённо, как «проторение путей». Раскрытые им закономерности возбуждения и торможения, иррадиации, концентрации нервных процессов и индукции вскрыли всю сложность реальных процессов, составляющих физиологический аспект таких в психологическом плане относительно элементарных явлений, как ассоциация.

Однако к одним только ассоциациям вся психическая деятельность человека в целом не сводима. Поэтому естественно возникает вопрос о специфической физиологической основе высших типов психической деятельности человека. Павлов сам указал на необходимость изучения новых законов того, что он назвал *второй* сигнальной системой, связанной с ролью речи в психике человека. Дать на этот вопрос ответ, хотя бы приближающийся к той классической чёткости, с какою Павлов разработал учение об условных рефлексах, остаётся нелёгкой задачей будущих исследований. Они должны завершить дело Павлова, разработав учение о физиологических механизмах высших форм сознательной деятельности человека.

Развитие сознания

Первой предпосылкой человеческого сознания было развитие человеческого мозга. Но сам мозг человека и вообще его *природные* особенности — продукт *исторического* развития. В процессе становления человека отчётливо выступает основной закон исторического развития человеческого сознания. Основной закон биологического развития организмов, определяющий развитие психики у животных, заключается в положении об единстве строения и функции. На основе изменяющегося в ходе эволюции образа жизни организм развивается, функционируя; его психика формируется в процессе его жизнедеятельности. Основной закон исторического развития психики, сознания человека заключается в том, что человек развивается, трудясь: изменяя природу, он изменяется сам; порождая в своей деятельности — практической и теоретической — предметное бытие очеловеченной природы, культуры, человек вместе с тем изменяет,

формирует, развивает свою собственную психическую природу. Основной принцип развития — единство строения и функции — получает применительно к историческому развитию психики своё классическое выражение в одном из основных положений марксизма: труд создал самого человека; он создал и его сознание.

Нельзя представлять себе развитие человеческого сознания так, будто по какой-то непонятной случайности у человека появился — как бы с неба на него снизошёл — дух, и тогда готовое человеческое сознание стало проявляться, порождая человеческую культуру. В процессе созидания культуры духовные способности человека, его сознание не только *проявлялись*, но и *формировались*. Необходимые *для* создания человеческой — материальной и духовной — культуры высшие формы человеческого сознания *в процессе её созидания* и развивались; будучи предпосылкой специфически человеческих форм трудовой деятельности, сознание является и её продуктом.

Порождение в ходе исторического развития на основе развития общественной практики различных областей культуры — техники, науки и искусства, с одной стороны, и, с другой, — технических *способностей и интересов* человека, эстетических *чувств*, научного *мышления* — это *две стороны единого процесса*. Это положение является дальнейшей конкретизацией и развитием принципа *психофизического единства* применительно к историческому развитию человеческого сознания.

Становление человеческого сознания и всех специфических особенностей человеческой психики, как и становление человека в целом, было длительным процессом, органически связанным с развитием трудовой деятельности. Возникновение трудовой деятельности, основанной на употреблении орудий и первоначальном разделении труда, коренным образом изменило отношение человека к природе. В трудовых действиях размыкается непосредственная связь между влечением, в котором выражается потребность, и способом её удовлетворения. Инстинктивный акт поведения определяется влечениями, как непосредственно действующими природными силами.

В трудовом действии, поскольку оно направляется на производство предмета, а не непосредственно на удовлетворение потребности, расчленяется, с одной стороны, предмет, который является целью действия, с другой — побуждение. Это последнее перестаёт действовать как непосредственная природная сила. Из предмета и побуждения начинает выделяться отношение субъекта к окружающему и к собственной деятельности. Выделение этого отношения происходит в процессе длительного исторического развития. Разделение труда с необходимостью приводит к тому, что деятельность человека направляется непосредственно на удовлетворение не собственных личных его потребностей, а общественных; для того чтобы были удовлетворены его потребности, человек должен сделать прямой целью своих действий удовлетворение общественных потребностей. Таким образом, цели человеческой деятельности отвлекаются от непосредственной связи с его потребностями и благодаря этому впервые могут быть осознаны как таковые. Деятельность человека становится *сознательной* деятельностью. В ходе её и формируется и проявляется *сознание* человека, как отражение независимого от него объекта и отношение к нему субъекта.

В ходе деятельности людей, направленной на удовлетворение их потребностей, происходит их развитие, изменение, утончение первоначальных органических потребностей и развитие новых. Стоит сопоставить потребности дореволюционного русского крестьянина с потребностями современного советского колхозника, чтобы убедиться в том, как в процессе общественно-

исторического развития даже на небольшом промежутке времени при больших исторических сдвигах изменяются потребности человека.

С развитием и укреплением более высоких культурных потребностей начинает изменяться иерархия соотношения господства и подчинения между потребностями. Это проявляется в законе обратимости потребностей: человек сначала работает, чтобы есть; затем ест, чтобы работать, — питается, чтобы поддержать силы для работы; сначала трудится, чтобы жить, — труд для него лишь средство для того, чтобы раздобыть себе пропитание; затем он живёт ради своего труда — главной цели его жизни.

Будучи мотивом, источником деятельности, потребности являются вместе с тем и её результатом. Деятельность, которой человек начинает заниматься, побуждаемый теми или иными потребностями, становясь привычной, сама может превратиться в потребность. И именно в результате человеческой общественной деятельности потребности человека становятся подлинно человеческими потребностями.

В классовом обществе, в обществе, построенном на частной собственности, этот процесс исторического развития человеческих потребностей, однако, очень осложнён и существенно искажён. Развитие потребностей совершается по-разному у представителей различных классов. Человека, не являющегося собственником благ, служащих для удовлетворения потребностей, развитие его потребностей ставит во всё более тяжёлую рабскую зависимость от других, от тех, в чьих руках находятся эти блага, и развитие потребностей, вступая в разрез с развитием личности, принимает уродливые формы.

В развитии мотивации человеческой деятельности наряду с потребностями существенную роль играет и развитие интересов. Под интересами в общественной жизни разумеют то, что благоприятствует существованию и развитию человека как члена того или иного народа, класса, как личности. Будучи осознанными, интересы, в этом их понимании, тоже являются существенными мотивами в деятельности человека.

Определённую роль в мотивации деятельности человека играют и интересы в том специфическом смысле этого слова, который оно приобрело в психологии, в смысле, связывающем его с любознательностью, потребностью что-либо узнать о предмете; интерес в этом смысле — это мотив «теоретической», познавательной деятельности. Развитие интересов к науке и технике, к литературе и искусству шло у человечества заодно с историческим развитием культуры. По мере того как создавались новые области науки, порождались и новые научные интересы. Будучи мотивом, источником познавательной деятельности, интересы являются вместе с тем её продуктами.

С историческим развитием потребностей и интересов связано и развитие человеческих способностей. Они формируются на основе исторически сложившихся наследственных задатков в деятельности, направленной на удовлетворение потребностей. Деятельность человека, предполагая наличие у человека определённых способностей, вместе с тем и развивает их. Порождая материализованные продукты своей деятельности, человек вместе с тем формирует и свои способности. Производство продуктов практической и теоретической деятельности человека и развитие его способностей — две взаимосвязанные, друг друга обусловливающие и друг в друга переходящие стороны единого процесса. Человек становится способным *к* труду и творчеству, потому что он формируется *в* труде и творчестве. Развитие музыки было вместе с тем и развитием слуха, способного её воспринимать. Зависимость между ними двусторонняя, взаимная: развитие музыки не только отражало, но и обусловливало развитие слуха. То же относится к глазу, способному

воспринимать красоту форм, и к восприятию человека в целом. Изменяя в своей деятельности облик мира, человек начинает по-иному видеть, воспринимать его.

В процессе исторического развития сознания очень существенное место занимает развитие мышления, с которым прежде всего связана сознательность человека. Основной путь развития мышления, обусловленный развитием общественной практики, вёл от наглядного, узко практического мышления, в котором форма ещё не отделилась от содержания, число от исчисляемого, понятие от предмета, — к абстрактному, теоретическому мышлению (см. главу о мышлении).

В ходе исторического развития, с развитием науки, происходило и развитие научного мышления. Развитие научного мышления и развитие науки — это не два отдельных, друг от друга независимых процесса, а две взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны единого процесса. Развитие научных форм мышления в психике, в сознании людей было не только предпосылкой, но и следствием, результатом развития науки. Научное мышление, необходимое *для* научного познания, *в* процессе научного познания и формировалось, развиваясь на основе развития общественной практики.

Для истории развития мышления и сознания наука располагает обширным, хотя и далеко ещё не достаточно в этом плане использованным материалом. Его заключает в себе, во-первых, история материальной культуры; история техники доставляет существенные данные по истории мысли. Ценнейшим источником для восстановления древних этапов истории развития сознания является и палеонтология речи, которую поставил на службу изучения истории сознания у нас Марр. Обширный материал для характеристики ранних этапов развития мышления заключён в этнографических работах (Дж. Дж. Фрезера, Э. Б. Тейлора, Р. Турнвальда, Б. Малиновского, Н. Н. Миклухи-Маклая и др.). Они свидетельствуют о значительных качественных особенностях мышления людей на ранних стадиях общественного, культурного развития. Это мышление носит конкретный ограниченный характер в соответствии с уровнем общественной практики этих народов. Слабое ещё овладение природой порождает, при попытках выйти за пределы конкретного практического познания окружающей действительности и перейти к более широким обобщениям, мистические представления.

Оригинальную трактовку путей развития сознания дал в русской науке *А. А. Потебня*. Он становится на подлинно *историческую* точку зрения, выделяет *качественно различные* ступени в развитии сознания и вместе с тем в характеристике этих ступеней не приходит к такому противопоставлению примитивного мышления современному, которое, — как это имеет место в некоторых новейших концепциях (см. ниже о Л. Леви-Брюле), — разрывает вовсе преемственность исторического развития сознания.

А. А. Потебня различает прежде всего две основные ступени в историческом развитии сознания: ступень мифологического сознания и следующую за ним ступень, когда развиваются одновременно формы научного и поэтического мышления. Внутри этой последней ступени Потебня, исходя из единства сознания и языка, вскрывает, опираясь на тщательный и глубокий анализ исторического развития грамматических форм русского языка, историческое развитие форм мысли.

Всякий миф есть, по Потебне, словесное образование, состоящее из образа и значения. Основную отличительную особенность мифологического мышления Потебня усматривает в том, что в нём образ, являющийся субъективным средством познания, непосредственно вносится в значение и рассматривается как источник познаваемого. Миф — это метафора, не осознанная как таковая.

Поэтическое мышление приходит на смену мифологическому, когда метафора, иносказание осознаётся как таковое, т. е. образ и значение в слове разъединяются и осознаются в их истинном отношении. «Появление метафоры в смысле сознания разнородности образа и значения есть тем самым исчезновение мифа» (черновые заметки Потебни о мифе, стр. 504).

Поэтическое мышление могло возникнуть лишь с развитием научного мышления, способности к анализу и критике. При этом отличное от мифологического научное мышление могло возникнуть лишь на его основе. Мифологическое мышление, по Потебне, является закономерным и для определённого этапа необходимой ступенью в развитии мышления — научного и поэтического. «Мифологическое мышление на известной ступени развития единственно возможное, необходимое, разумное» (черновые заметки Потебни о мифе, стр. 503). «Считать сознание мифа за ошибку, болезнь человечества, значит думать, что человек может разом начать со строго научной мысли, значит полагать, что мотылёк заблуждается, являясь сначала червяком, а не мотыльком» («Мысль и язык», 2-е изд., стр. 173). При всём том, переход от мифологического мышления к мышлению научному и художественному, вместе возникающих из преодоления форм мифологического мышления и тесно друг с другом связанных, является крупнейшим этапом в историческом развитии сознания.

Выявляя, таким образом, качественные различия форм мышления в ходе исторического развития, Потебня вместе с тем 1) не разрывает, внешне не противопоставляет их друг другу и 2) ищет источника этих качественных различий не во внутренних свойствах сознания самих по себе, а в тех взаимоотношениях, которые складываются между сознающим субъектом и познаваемым им миром. [Подробному изучению воззрений Потебни, недостаточно ещё освещенных и оценённых, посвящено специальное исследование нашего сотрудника Ярошевского.]

Проблема исторического развития человеческого сознания психологически ещё мало разработана. Социологические и этнографические исследования, охватывая психологические особенности культурно отсталых народов, находящихся на низких стадиях общественного развития, исходили по большей части из той предпосылки, что различия между сознанием этих народов и сознанием человека на высших стадиях общественного и культурного развития носят чисто количественный характер и сводятся исключительно к большему богатству опыта у последнего. Такова была в частности точка зрения крупнейших представителей идущей от Г. Спенсера социологической школы — Э. Б. Тейлора, Дж. Дж. Фрезера и др. Ум человека и деятельность его сознания определяются для этих исследователей одними и теми же неизменными законами ассоциации на всём протяжении исторического развития.

В решительном противоречии с господствующей точкой зрения сформулировал в последнее время свою концепцию Л. Леви-Брюль. Основные положения его концепции сводятся к следующему:

1) В процессе исторического развития психика человека изменяется не только количественно, но и качественно; заодно с содержанием преобразуется и её форма — сами закономерности, которым она подчиняется. 2) Эти изменения не выводимы из законов индивидуальной психологии; они не могут быть поняты, если рассматривать индивид изолированно от коллектива. 3) Различные формы психики соответствуют различным общественным формациям; специфический для каждой общественной формации характер психики является продуктом воздействия коллектива; всю психику индивида определяют *«коллективные представления»*, которые в него внедряются обществом.

Для правильной оценки этих положений, которые как будто подчёркивают

и диалектический характер развития сознания и его социальную обусловленность, нужно учесть, что для Леви-Брюля *социальность* сводится к *идеологии*. «Сами учреждения и нравы в основе своей являются не чем иным, как известным аспектом или формой коллективных представлений»; к *идеологии* же, с другой стороны, *сводится* и *психология*, поскольку она в основном сведена к «коллективным представлениям», которые в конечном счёте являются не чем иным, как идеологией того коллектива, к которому принадлежит индивид. Общественные отношения лежат для Леви-Брюля в основном в плане сознания. *Общественное бытие* — это для него *социально-организованный опыт*. Из социальности, таким образом, выпадает всякое реальное отношение к природе, к объективному миру и реальное на него воздействие, — *выпадает общественная практика*. В качестве единственного источника, определяющего психологию народов на ранних стадиях социально-исторического развития, признаётся лишь их идеология.

На основе одной лишь религиозной идеологии, вне связи с практикой, определяется у Л. Леви-Брюля психология «примитивного человека». В результате оказывается, что всё его мышление *прелогично и мистично, непроницаемо для опыта и нечувствительно к противоречию*. Леви-Брюль этим, собственно говоря, вообще отрицает у «примитивных» народов подлинное мышление, способное «объективно» отражать действительность. Их трудовую деятельность он пытается объяснить инстинктом. Он, таким образом, склонен как будто отрицать у них даже те элементарные формы интеллекта, проявляющегося в практическом действии, которые Келер признавал у своих обезьян. В результате «примитивный человек» по существу выпадает, даже как начальная стадия, из умственного развития человечества; устанавливается не качественное различие, а полная противоположность двух структур: нужно выйти из одной, для того чтобы войти во внешнюю ей другую. Всякая преемственность, а не только непрерывность в развитии мышления разрывается.

В результате у Леви-Брюля получается необъяснимый парадокс: примитивный человек оказывается соединением двух гетерогенных существ — животного, живущего инстинктом, и мистика, создающего идеологию. Ему недоступны элементарные формы осмысленных действий, основанных на учёте объективной ситуации, наличие которых Келер доказывал у обезьян, и в то же время он даёт — пусть мифологические или магические — объяснения мироздания. Такое противопоставление сознания «примитивных» людей и современных на основании различий, установленных сопоставлением примитивных форм идеологии с формами современного научного мышления, фактически неправильно и политически реакционно. Оно реакционно, потому что искусственно вырывает пропасть между культурно отсталыми народами и передовыми, превращая первые по их духовному облику как бы в низшую расу, и этим объективно служит интересам господствующих наций империалистических государств. Наша национальная политика, направленная на то, чтобы народы, оказавшиеся в результате царской политики культурно отсталыми, овладели высотами науки и техники, находится в непримиримом противоречии с такой концепцией.

Отказ от такого противопоставления сознания людей, находящихся на различных стадиях общественно-исторического и культурного развития, не может, конечно, означать отрицание качественных различий в процессе исторического развития сознания. Но основные, определяющие качественные различия связаны с развитием общественной практики. Они проявляются прежде всего в слабом развитии абстрактных форм мышления, в его прикованности к непосредственно наличным конкретным ситуациям. Лишь по мере того, как

общественная практика поднимается на всё более высокую ступень, развивается и мышление, переходя от элементарных чувственно-наглядных, непосредственных форм ко всё более опосредованным и отвлечённым формам теоретического мышления.

Процесс реального овладения природой в ходе общественной практики, приводя к развитию теоретического мышления, в свою очередь сказывается на изменении и психологической природы действия; создаются предпосылки для перехода от инстинктивного к сознательному действию; растут в ходе исторического развития возможности волевого контроля над действием и в связи с этим изменяется роль эмоциональных моментов в поведении.

Требуя сознательного волевого контроля над действиями, труд и порождает волевой контроль. Зарождаясь в труде, в производственной деятельности, эта способность сознательно-волевого контроля распространяется и на все другие действия человека, в том числе и на выражение эмоциональных состояний. Этим никак не исключается экспрессивный эмоционально-выразительный момент в человеческих действиях; но он как бы всё утончается, переходя от массивных актов импульсивного поведения дикаря, который в состоянии эмоционального возбуждения производит множество необузданных движений, к очень тонким движениям мимики и пантомимики. Эти последние, не нарушая хода сознательно регулируемых действий человека, оказывают своё специфическое социальное воздействие в качестве своего рода мимического языка. В переходе от аффективной импульсивности ко всё более сознательному волевому регулированию — основная линия развития этой стороны психики. Это развитие, конечно, далеко не прямолинейное. Оно зависит от конкретных условий общественно-исторической жизни. В зависимости от того, как складываются эти последние, различные стороны психики проходят различный, более или менее извилистый и зигзагообразный, сложный путь развития.

Эту зависимость от конкретно-исторических условий можно было бы проследить на развитии любой стороны сознания. В разные общественно-исторические эпохи различный облик приобретают у людей все стороны и проявления их психики.

Развитие сознания у ребёнка

Развитие и обучение

Исторически развивающееся человечество в действительности состоит из конкретных людей, из индивидов, связанных между собою многообразными общественными отношениями. Поэтому изменения в психике людей, совершающиеся в процессе исторического развития человечества от одних поколений к другим, осуществляются фактически в изменённом процессе развития людей каждого из этих поколений. С другой стороны, путь индивидуального развития каждого человека любого поколения обусловлен всем предшествующим историческим развитием человечества. Развитие психики в процессе исторического развития человечества и в процессе индивидуального развития человека — это, таким образом, не две параллельные линии развития, как это иногда представляется, а два взаимосвязанных и взаимообусловленных звена единой линии единого процесса.

Будучи историческим существом, человек вместе с тем и даже прежде всего естественное существо: он — организм, который носит в себе специфические черты человеческой природы. И для психического развития человека существенно, что он рождается с человеческим мозгом, что, появляясь на свет, он приносит с собой такое, полученное от предков, наследство. Эти наследственные данные открывают ему широкие возможности человеческого

развития. Они реализуются и, реализуясь, развиваются и изменяются по мере того, как человек в процессе своего индивидуального развития, осваивает, в ходе обучения и воспитания, то, что создано в результате исторического развития человечества, — продукты материальной и духовной культуры, науку, искусство. Естественные *природные* особенности *человека* тем именно и отличаются, что они открывают возможности *исторического* развития.

В процессе индивидуального развития известную роль, очевидно, играет *созревание*; не менее очевидно, что определённую роль в нём играет и *обучение*. Весь вопрос заключается в том, чтобы правильно определить их взаимоотношения. Ключ к разрешению этого вопроса заключается в положении, красной нитью проходящем через всю нашу трактовку развития психики: психические функции формируются в самом процессе их функционирования и существенно зависят от того объективного содержания, на котором они формируются. У ребёнка это функционирование неразрывно связано с освоением содержания человеческой культуры и установившейся в данном обществе системы межлюдских отношений. Освоение содержания культуры совершается в процессе обучения: освоение системы межлюдских отношений того коллектива, к которому принадлежит данный индивид, — в процессе воспитания, неразрывно связанного с обучением. Конкретное исследование развития наблюдения, мышления, речи и т. д. (см. соотв. главы) показывает, что стадии, или ступени, умственного развития ребёнка, выражающиеся в формах наблюдения, речи, мышления, зависят от *содержания*, которым в ходе обучения овладевает ребёнок, и от формы *общения*, в частности педагогического воздействия, в условиях которого это развитие совершается.

Ребёнок не созревает сначала и затем воспитывается и обучается; он созревает, воспитываясь и обучаясь, т. е. под руководством взрослых осваивая то содержание культуры, которое создало человечество; ребёнок не развивается и воспитывается, а *развивается, воспитываясь и обучаясь*, т. е. само созревание и развитие ребёнка в ходе обучения и воспитания не только *проявляется*, но и *совершается*. Организм развивается, функционируя; человек — взрослый — развивается, трудясь; ребёнок развивается, воспитываясь и обучаясь. В этом заключается основной закон психического развития ребёнка.

Единство развития и обучения, развития и воспитания означает, что эти процессы (и созревание и обучение, воспитание) включаются как взаимозависимые и взаимопроникающие друг друга стороны, как звенья в единый процесс, в котором причина и следствие непрерывно меняются местами. Развитие не только обусловливает обучение и воспитание, но и само обусловлено ими. Обучение не только надстраивается над развитием, по мере того как созревание создаёт готовность для него, но и само обусловливает ход созревания и развития. В ходе обучения способности ребёнка не только проявляются, но и формируются; точно так же как и черты его характера не только проявляются, но и формируются в поведении ребёнка, складывающемся и изменяющемся в ходе воспитания. Психические свойства ребёнка не только предпосылка, но и результат всего хода его развития, совершающегося в процессе воспитания и обучения. В этих положениях заложена основа для подлинно позитивного и принципиального преодоления господствующего в традиционной психологии детства учения о развитии.

Это господствующее учение исходит из того представления, что развитие — это созревание. Обучение надстраивается над созреванием, по мере того как созревание создаёт готовность для него. Развитие таким образом определяет, обусловливает обучение, само будто бы не определяясь им.

Эта точка зрения представлена у К. Бюлера и особенно последовательно у

Э. Торндайка. Она наиболее характерна для биологизаторской психологии (и натуралистической педагогики, исходящей из будто бы неизменной природы ребёнка). По существу она никем из психологов не была ещё принципиально преодолена.

Сталкиваясь с тем фактом, что обучение приводит к развитию, К. Коффка готов признать обучение развитием, но при этом всё же для него остаётся непреложным, что развитие — это созревание. В результате развитие расщепляется на два разнородных и друг от друга независимых процесса, которые в лучшем случае лишь внешне взаимодействуют: развитие — созревание и развитие — обучение.

Таким образом, вместо того чтобы вскрыть внутреннюю взаимосвязь созревания и обучения внутри единого процесса развития, Коффка расчленил сам процесс психического развития на два процесса — созревания и обучения, из которых ни один сам по себе не является процессом подлинного развития.

В советской литературе Л. С. Выготский сделал попытку разрешения той же проблемы развития и обучения. Он говорит об единстве обучения и развития и отмечает ведущую роль обучения: обучение продвигает развитие вперёд.

Своё понимание этого фундаментального и правильного установочного положения он раскрыл, развив ту теорию, что обучение должно «забегать вперёд» развития ребёнка, чтобы таким образом извне «пускать его в ход». В силу такого понимания ведущей роли обучения Выготский приходит к тому основному для всей его концепции положению, что за счёт обучения относится только внешняя «фазическая» сторона тех приобретений, которые делает ребёнок, внутренняя же, смысловая относится за счёт созревания: знания сообщаются в обучении, понятия созревают. Между тем в действительности усвоение внутреннего смыслового содержания обучения обусловлено не только развитием, но и обучением, так же как усвоение внешней, фазической стороны обусловлено не только обучением, но и развитием. Фактически же понятия не сообщаются, конечно, просто передаваясь извне, но и не созревают, а *осваиваются* в процессе активной умственной деятельности ребёнка.

То положение, что обучение должно опережать развитие («забегать вперёд») правомерно только в том очевидном и собственно банальном смысле, что обучают тому, чем ещё не овладел обучающийся ребёнок. Но вместе с тем всё же обучение должно соответствовать развитию; если оно начнёт в самом деле «забегать вперёд» развития ребёнка, то такое обучение не приведёт к развитию, а даст лишь формальное натаскивание. Правильно поставленное обучение должно соответствовать возможностям ребёнка на данном уровне развития; реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые. Таким образом, один уровень развития переходит в следующий через совершающуюся в ходе обучения реализацию возможностей предыдущего. Такова подлинная диалектика развития, существенно отличная от той механики, согласно которой обучение, «забегая вперёд» развития, «пускает его в ход».

За кажущейся переоценкой обучения, которое должно будто бы «забегать вперёд» развития ребёнка, вскрывается фактическая недооценка обучения, поскольку обучению приписывается лишь внешняя сторона тех приобретений, которые в процессе своего развития делает ребёнок. Обучение, в котором приобретается лишь внешняя сторона знаний и умений, перестаёт быть доподлинно образовательным, т. е. формирующим процессом. Оно не формирует изнутри и само не развивается, а лишь извне «пускает в ход» процесс развития.

Представление о развитии ребёнка как о биологическом созревании, над которым затем надстраивается обучение, внутренне солидарно с порочным машинным представлением о развитии, согласно которому строение определяет

функции, само не определяясь ими; оно солидарно также с тем представлением, будто у человека каким-то образом сначала появляется «дух», человеческое сознание, и затем, уже готовое, оно лишь проявляется, а не формируется и не развивается в процессе создания материальной и духовной культуры. Точно так же наше понимание психического развития ребёнка внутренне солидарно с той общей концепцией развития, которая исходит из положения о единстве и внутреннем взаимодействии строения и функции на основе образа жизни; наше понимание психического развитие ребёнка солидарно также и с общей концепцией исторического развития человеческого сознания, которая исходит из того, что человеческое сознание в процессе исторического развития культуры не только проявляется, но и формируется, являясь дальнейшим развитием этой концепции применительно к психическому развитию ребёнка.

Правильное решение вопроса о соотношении развития и обучения имеет центральное значение не только для психологии, но и для педагогики.

Каждая концепция обучения, которую сформулирует педагог, включает в себя (сознаёт он это или нет) определённую концепцию развития. Точно так же каждая концепция психического развития, которую сформулирует психолог (сознаёт он это или нет), заключает в себе и определённую теорию обучения.

Если психическое развитие сводится в целом к созреванию, то обучение в таком случае, не определяя развития, лишь надстраивается над ним. Оно при этом может быть лишь тренировочным, а никак не образовательным, т. е. формирующим процессом. Механистическая теория обучения как тренировки (Э. Торндайк) является естественным и неизбежным выводом из биологизаторской теории развития как созревания. Обратно — из понимания обучения не как образования, т. е. формирования личности ребёнка, а лишь как тренировки вытекает представление о развитии как о созревании, определяющем готовность к обучению и не определяемом им. Эти теории обучения и развития неразрывно связаны и взаимообусловлены.

Для того чтобы полно и правильно реализовать положение о единстве развития и обучения, необходимо учесть, что существует собственно два способа научения. Учение как особая деятельность, специально направленная на научение, как свою прямую цель, лишь один из них. Научение получается, наряду с этим, и в качестве результата — а не цели — деятельности, непосредственно направленной на другую цель. Учение в таком случае является не особой преднамеренной деятельностью, а компонентом другой деятельности, в которую процесс научения включён. Этот второй способ непроизвольного научения, включённого в деятельность, для которой научение выступает лишь в качестве результата, а не цели, является исторически первичным. Лишь затем из деятельности, направленной, как на свою цель, на удовлетворение прямых жизненных потребностей человека, выделяется специальная учебная деятельность, для которой научение является не только результатом, но и прямой целью. При этом и далее, чем более жизненный характер имеют те или иные знания и умения, тем более овладение ими вплетено в жизненно мотивированную деятельность, непосредственно направленную на удовлетворение основных потребностей человека, а не специально на овладение этими знаниями и умениями. Человек овладевает алгеброй в процессе специальной учебной деятельности, но речью, родным языком он первоначально овладевает, не учась ему специально, а пользуясь им в общении, в деятельности, целью которой является удовлетворение основных его жизненных потребностей. В ходе этой деятельности достигается овладение речью, научение, но оно выступает в ней не как цель, а как результат деятельности, непосредственно направленной на иные цели.

Развитие совершается в единстве с научением в целом, осуществляющимся как одним, так и другим путём, а не только с учением в более узком специальном смысле этого слова. Более того, в самом раннем возрасте учение в специальном смысле этого слова вообще ещё не существует; вместе с тем, в годы, когда человек вообще ещё только формируется, у ребёнка вся деятельность имеет своим результатом научение, овладение новыми знаниями, умениями, формами поведения. Поэтому положение, согласно которому ребёнок развивается, обучаясь и воспитываясь, фактически «объёмно» совпадает с положением о развитии ребёнка в процессе его деятельности. Оно дополнительно лишь подчёркивает в качестве специфических особенностей этой деятельности то, что объективно важнейшим её результатом является совершающееся в ходе этой деятельности овладение новыми знаниями и умениями и что совершается оно под направляющим педагогическим руководством взрослых.

В конечном счёте положение о единстве развития и обучения, развития и воспитания раскрывается в своём психологическом содержании, как утверждение о взаимосвязи и взаимообусловленности развития *личностных свойств* индивида и *деятельности*, в ходе которой он овладевает новыми знаниями, умениями и формами взаимоотношений. Формирующиеся в ходе развития, на основе задатков, как предпосылок развития, личностные свойства ребёнка, его способности и характерологические особенности являются не только предпосылкой, но и результатом его деятельности; их развитие в ходе её не только *проявляется*, но и *совершается*. Определённый уровень развития способностей ребёнка, например его мышления, открывает ему известные, более или менее широкие, возможности для овладения сложившейся в ходе исторического развития системой научного знания. По мере того как эти возможности, открывающиеся в результате данного, достигнутого ребёнком уровня развития, реализуются, мышление ребёнка переходит на следующий, высший уровень, открывающий, в свою очередь, новые, более широкие, возможности для дальнейшего продвижения. Ум ребёнка формируется по мере того, как в процессе наблюдения и осмысления действительности, в свете знаний, которые он осваивает, развивается и оформляется его умственная деятельность. В более или менее аморфной сначала интеллектуальной деятельности постепенно начинает оформляться всё более обширный и слаженный аппарат различных мыслительных операций. Повседневно функционируя, они отрабатываются, шлифуются и закрепляются. Ум человека не только предпосылка, но и результат его умственной деятельности. Там, где нет места для этой последней, нет и условий для развития ума.

То же и с характером. Характер формируется в практической жизни, в действиях и поступках, так же как ум образуется теоретической жизнью, умственной деятельностью. Врождённые особенности типа нервной системы и темперамента, которые включаются в характер в качестве его предпосылки и при этом преобразуются в нём, с точки зрения собственно характерологических свойств ещё очень многозначны. Характер складывается в целенаправленной деятельности — различной на разных этапах, в которой ребёнок приучается для осуществления цели преодолевать трудности. Работа над характером начинается в повседневной практической деятельности; она включает завязывающуюся вокруг действий и поступков внутреннюю работу учёта своих удач и неудач, опыта организации своих сил и их применения для достижения своих целей — своеобразной тактики и стратегии, которыми каждый человек должен овладеть в ходе своей повседневной практической деятельности, — так, как воин на опыте боевой жизни овладевает тактикой боя. Сильный, деятельный характер формируется в деятельной жизни. По мере того как складываются

характерологические черты ребёнка, они определяют его поступки, обусловливая мотивы, которые движут ими; но сами они в свою очередь в этих же мотивах зарождаются. Всякий мотив — это в потенции черта характера; реализуясь в действиях и поступках и, таким образом, закрепляясь, мотивы поведения, по мере того как они начинают определять более или менее устойчивый образ действий, переходят в характерологические свойства.

Таким образом, развитие личностных психических свойств совершается в процессе деятельности, целью которой является разрешение встающих перед ребёнком конкретных жизненных (и учебных) задач. Поэтому там, где при воспитании и самовоспитании результатом, подлежащим достижению, является само развитие и формирование личностных психических свойств, этот результат может и должен достигаться в деятельности, направленной непосредственно на разрешение встающих перед подрастающим жизненных задач, не превращаясь в отдельную, заслоняющую их, цель. Так, воспитание у себя сильной воли это не цель, которая должна быть осуществлена каким-то особым действием, специально преднамеренно направленным именно на эту цель, как таковую. Её осуществление должно явиться в основном прежде всего результатом жизненных дел и действий, непосредственно направленных на совсем другие цели — на надлежащее и неукоснительное разрешение тех обычных дел и задач, которые изо дня в день ставит перед каждым жизнь. Пусть человек разрешает каждое из этих дел со всем тем пылом, собранностью и настойчивостью, которых оно от него требует, и тем самым он сделает как раз то, что нужно для того, чтобы у него сформировалась воля. Волевые, как и вообще все психические свойства личности, проявляясь, вместе с тем и формируются.

Биогенетическая проблема

Особенно заострённое выражение механистическая концепция развития получила в ряде порочных «педологических» теорий и в биогенетической концепции.

Сторонники биогенетической теории психического развития утверждают, что психическое развитие индивида, отдельного человека, является повторением психического развития рода, и усматривают в этом *закон*, предопределяющий все этапы психического развития ребёнка.

Сторонники биогенетической теории обычно ссылаются в обоснование своей концепции на биогенетический закон, сформулированный Ф. Мюллером и Геккелем применительно к эмбриональному развитию зародыша. Конкретно этот закон означает, что в течение зародышевого развития организм воспроизводит в своём анатомическом строении все основные стадии развития рода. Однако, как отметил уже отчасти и Геккель и особенно показали последующие исследования (в частности Мейнерта, Северцова и др.), и применительно к эмбриональному развитию не приходится собственно говорить о механическом, хотя бы и сокращённом повторении филогенеза в онтогенезе. И здесь имеют место значительные преобразования. Они выражаются прежде всего в том, что рудиментарные органы закладываются позднее, а более новые раньше, чем это соответствовало бы филогенетической последовательности, и притом с самого начала в своих позднейших изменённых формах. Эволюция «способом надставки» сочетается с эволюцией посредством «изменения начальных стадий» (Северцов). Таким образом, биогенетический принцип повторения филогенеза в онтогенезе не решает полностью проблему онтогенеза даже применительно к одному лишь *анатомическому* развитию и притом в течение только лишь *зародышевого* развития. Тем менее обоснованы попытки на основе этого принципа объяснить весь процесс психического развития ребёнка.

Сторонники биогенетической теории опираются на большой фактический материал, свидетельствующий о бесспорном существовании многообразных аналогий и параллелей между психическим развитием ребёнка на ранних стадиях его и психическим развитием человечества на ранних ступенях исторического развития, а также — отчасти между самими ранними стадиями онтогенетического развития и развитием ближайших животных предков человека. О наличии этих аналогий в развитии мышления, речи, рисунка и т. д. свидетельствуют факты, и отрицать их не приходится. Но так называемая биогенетическая теория не сводится к этим фактам. Она заключается в определённом объяснении, которое им даётся. Согласно этой теории онтогенетическое развитие человека не только фактически в некоторых случаях соответствует историческому развитию или биологическому, но и предопределяется ими: индивид, ребёнок неизбежно проходит именно такой путь развития в силу того, что таков был путь развития предшествующих поколений, более или менее отдалённых предков ребёнка: будущее предопределено прошедшим; путь развития, который проходит любой индивид данного поколения, полностью предначертан путём, через который прошли его предки. Так называемая «биогенетическая концепция» заключает в себе определённую *теорию развития*. Сущность этой теории в том, что развитие человека определяется силами, лежащими вне этого развития, внешними факторами, независимыми от всего того, что совершает развивающийся индивид, проходя свой жизненный путь. Всё то, что индивид делает, лишь проявляет во вне действия сил, которые стоят за ним, никак в свою очередь не воздействуя на них, их не преобразуя, не изменяя; они являются его причиной, не будучи в какой-то мере и результатом его; таково подлинное теоретическое ядро биогенетической концепции. Против него — а не против тех фактов, на которые при этом ссылаются сторонники этой теории, когда это подлинные факты, — направляется наша критика; это теоретическое ядро биогенетической концепции и преодолевается в самой своей основе выше намеченной теорией развития. В свете её и на её основе те же самые факты приобретают уже в значительной мере иное освещение, иной теоретический смысл.

Попытки обосновать биогенетическую концепцию психического развития опираются обычно прежде всего на роль наследственности. Но наследственны лишь органические предпосылки психических способностей, а не эти последние в их конкретном содержании. Поэтому несостоятельно представление о биогенетическом законе, как имманентном законе психического развития, основанном на наследственном предрасположении, в силу которого каждый индивид с внутренней необходимостью должен пройти через все стадии, которые прошёл в своём развитии род. Эта биогенетическая концепция является самой крайней формой насквозь порочного и реакционного учения о фатальной предопределённости судьбы детей биологическим фактором наследственности. Онтогенез никак не является простым повторением филогенеза. Он имеет и свои собственные законы развития.

Параллели между историческим и индивидуальным развитием не дают, однако, права отожествлять их. Важнейшие условия развития в том и в другом случае существенно различны. Прежде всего иную роль играют в одном и другом случае *физиологические условия*. Их роль для психического развития, при сравнении взрослых поколений на протяжении нескольких тысячелетий, последовавших за процессом «очеловечения обезьяны», когда радикальные анатомические и физиологические изменения преобразовали физическую природу Homo sapiens, ничтожна. Между тем физиологические изменения на протяжении жизни отдельного человека очень значительны, и их нельзя не учитывать при изучении психического развития ребёнка.

Иначе складываются и остальные наиболее существенные условия развития. Так, иной является прежде всего роль *труда* в одном и другом процессе. Не существует человеческого общества без труда, но у каждого человека в его индивидуальном развитии существует период — детство, когда его психическое развитие совершается не на основе его труда. Роль *речи* в её соотношении с мышлением также различна. В процессе умственного развития человечества речь развивалась заодно с мышлением, фиксируя уже достигнутые им этапы развития. В несколько иной функции и соотношении с мышлением выступает речь в онтогенетическом развитии сознания, поскольку ребёнок овладевает речью взрослых, отражающей, таким образом, уже иной — высший уровень мышления.

Наконец взрослое поколение человечества идёт впереди предшествующего и само прокладывает себе путь. Старшие поколения — это предшествующие, которые исторически моложе его, так что, придя после своих предшественников, всякое новое поколение стоит впереди них; исторически оно старше. Каждый ребёнок развивается в среде взрослых, стоящих на более высоком уровне психического развития. *Психическое развитие в онтогенезе —* и только в онтогенезе — *совершается в специфических условиях воспитания и обучения*. В соответствии с различием условий не может не быть различным и сам ход развития в одном и другом случае.

К какой игре аналогиями приводит биогенетическая концепция в психологии, не учитывающая этих специфических особенностей онтогенетического развития, можно видеть из следующей схемы В. Штерна: «Человеческий индивид в первые месяцы младенческого периода, с преобладанием низших чувств, с неосмысленным рефлекторным и импульсивным существованием находится в стадии млекопитающего; во второе полугодие, развив деятельность хватания и разностороннего подражания, он достигает развития высшего млекопитающего — обезьян, и на втором году, овладев вертикальной походкой и речью, — элементарного человеческого состояния. В первые 5 лет игры и сказок он стоит на ступени первобытных народов. Затем следует поступление в школу, более напряжённое внедрение в социальное целое, с определёнными обязанностями, — онтогенетическая параллель вступления человека в культуру, с её государственными и экономическими организациями. В первые школьные годы простое содержание античного и ветхозаветного мира наиболее адекватно детскому духу, средние годы носят черты фанатизма христианской культуры, и только в периоде зрелости достигается духовная дифференциация, соответствующая состоянию культуры нового времени». [W. Stern, Ableitung und Grundlehre des kritischen Personalismus. Leipzig, 1923. S. 299-300.] Достаточно часто пубертатный возраст называли «возрастом просвещения». Аналогичную схему даёт Э. Д. Гетчисон. Ещё дальше идёт Стенли Холл, который объясняет, например, боязнь воды у ребёнка реминисценциями о переходе в эволюционном ряду от водных к наземным животным и всю свою атавистическую «теорию» развития ребёнка строит на совершенно антинаучной игре подобными аналогиями.

Поскольку известные соответствия в процессе индивидуального и исторического развития фактически существуют, они допускают объяснение, существенно отличное от того, которое им даётся в биогенетической теории. Известное соответствие между развитием отдельного индивида и историческим развитием человечества естественно и закономерно, поскольку развитие сознания каждого человека обусловлено и опосредовано освоением объективированных продуктов материальной и духовной культуры, создаваемой в процессе исторического развития человечества. Для объяснения этих аналогий и

параллелей необходимо учесть и закономерность последовательного развития объективного содержания, раскрываемого в истории науки и осваиваемого отдельным человеком в ходе обучения. Так, при овладении математикой ход продвижения, последовательность этапов зависит от объективной логики и последовательности предметного содержания математики. Одно является объективно предпосылкой для другого и потому должно быть освоено раньше; будучи предпосылкой, оно по большей части является при этом более элементарным, простым, а потому могло быть раньше открыто и может быть раньше освоено. Некоторая аналогия в путях психического развития отдельного индивида и человечества устанавливается, таким образом, через посредство предметного содержания, которое создаётся в ходе исторического развития и усваивается в ходе индивидуального развития: в ходе одного и другого процесса сказывается одна и та же логика развития объективного содержания. При этом на всё более сложном предметном содержании формируются всё более совершенные способности, которые в свою очередь обусловливают возможность овладения всё более сложным содержанием. Последовательность в развитии предмета и последовательность в развитии способностей взаимообусловливают друг друга.

В силу той же обусловленности психического развития человека освоением продуктов исторического развития человеческой культуры, естественно и закономерно, что на ранних ступенях развития, пока ребёнок не овладел ими сколько-нибудь значительно, существуют не только параллели между индивидуальным и историческим развитием человеческих предков, но и некоторые аналогии между психикой ребёнка и психикой ближайших животных предков человека. «Подобно тому, — писал Энгельс, — как история развития человеческого зародыша во чреве матери представляет собой только сокращённое повторение развёртывавшейся на протяжении миллионов лет истории физического развития наших животных предков, точно так же и духовное развитие ребёнка представляет собой только ещё более сокращённое повторение умственного развития тех же предков, — по крайней мере, более поздних». [Энгельс, Диалектика природы, стр. 70, 1931.] Эти аналогии выявляют значение не одних лишь биологических, но и *исторических* моментов в психическом развитии ребёнка.

Будучи теоретически порочной, биогенетическая теория психического развития чревата серьёзными извращениями и в области педагогической практики. Прежде всего, поскольку согласно биогенетической концепции развитие индивида предопределено развитием рода, наследственным фактором, сводится на-нет роль обучения и воспитания, роль школы и педагога в психическом развитии ребёнка. Оно превратно представляется как стихийный процесс, совершающийся будто бы вне и помимо сознательного воздействия человека, независимо от него. В то время как в действительности человек всё больше и всё полнее подчиняет своему сознательному воздействию природу и общество, его собственное развитие эта биогенетическая концепция ошибочно представляет изъятым из сферы этого сознательного воздействия человека.

Далее, представление о том, что рекапитуляция пройденных этапов развития является неизбежным законом психического развития человека, приводит к тому, что ребёнок отрывается от современности и обрекается на то, чтобы в течение всего своего детства и подростничества проходить через стадии, которые для человечества давно уже отошли в прошлое. Ребёнок является как бы современником своих отдалённых предков, развивающимся вне преобразующего его контакта с современностью.

Из этой концепции неизбежно вытекают самые реакционные педагогические выводы. Если прохождение через прошлые, человечеством уже

изжитые ступени развития является необходимой закономерностью, то отсюда естественно сделать тот вывод, который и был сделан Стенли Холлом, что нужно дать ребёнку беспрепятственно изживать первобытные инстинкты, архаические формы мышления, примитивные, анимистические, религиозные формы миросозерцания.

Своеобразное преломление аналогичных идей в дидактике представляет теория культурных ступеней, разработанная в школе И. Ф. Гербарта. Эта теория требовала, чтобы последовательность ступеней в обучении соответствовала последовательности ступеней исторического развития культуры.

Несостоятельность и реакционность тех выводов, которые делаются из биогенетического закона, являются результатом несостоятельности тех предпосылок, из которых он исходит.

В той же самой порочной теории развития, которая составляет сердцевину биогенетической концепции, заключается исходный порок и всех «педологических» теорий — в том числе и тех «социогенетических» концепций, которые, выдвигая роль социальной среды в развитии детей, мыслят себе и среду подобно наследственности — как некий неизменный фактор, независимый от сознательного активного (воздействия человека. Среда выступает при этом как некая обезличенная совокупность вещей и сложившихся отношений, которая сама по себе «стихийно» предопределяет судьбу детей. Само развитие человека представляется как «стихийный процесс», который совершается самотёком, независимо от сознательного воздействия человека; не учитывается роль общественной практики в формировании человека, роль воспитания и обучения в развитии ребёнка; судьба человека представляется фатально предопределённой двумя вне развития лежащими, внешне взаимодействующими биологическими и социальными факторами — наследственностью и «какой-то неизменной средой».

Речь для нас идёт, конечно, не о том, чтобы отрицать роль наследственности и социальной среды в процессе развития. Речь идёт об отрицании той теории, которая сводит развитие к двум внешним факторам и упускает ведущее звено — сознательную деятельность и воспитание человека. Нужно прежде всего включить в теорию развития это ведущее звено, и тогда найдёт себе место влияние и наследственности и среды, — правда, не неизменной, а непрерывно преобразуемой человеком.

В действительности люди сами изменяют среду или по крайней мере в их власти сделать это. Действительный путь развития, для которого наследственность даёт относительно эластичные возможности, определяется сознательной деятельностью человека в процессе воспитания и обучения и общественной практики. Человек не только объект различных воздействий, но и субъект, который, изменяя внешнюю природу, изменяет и свою собственную личность, сознательно регулирующую своё поведение. И развитие человека является в конце концов не чем иным, как становлением личности — активного и сознательного субъекта человеческой истории. Её развитие является не продуктом взаимодействия различных внешних факторов, а «самодвижением» субъекта, включённого в многообразные взаимоотношения с окружающим. Когда мы говорим о ведущей роли обучения в процессе психического, в частности умственного, развития ребёнка, речь идёт о процессе, в котором ребёнок выступает не только объектом, но и субъектом, в процессе обучения — под руководством взрослых — активно осваивающим достояние материальной и духовной культуры. «Движущие силы» развития личности заключены в этой деятельности её — во внутренних противоречиях между формами всё более сознательной деятельности ребёнка на уже достигнутом ею уровне развития и тем новым содержанием, которым она овладевает. В ходе этой деятельности развитие

ребёнка не только проявляется, но и совершается.

Таким образом, кардинальная проблема развития и формирования личности, всех психических свойств её и особенностей — её способностей, характерологических черт в ходе индивидуального развития существенно преобразуется. В деятельности человека, в его делах — практических и теоретических — психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается.

Представление о фаталистической предопределённости судьбы людей — наследственностью и какой-то будто бы неизменной средой преодолевается в самой своей основе: в конкретной деятельности, в труде, в процессе общественной практики у взрослых, в ходе обучения и воспитания у детей психические свойства людей не только проявляются, но и формируются. Этим определяется наше понимание соотношения развития ребёнка и обучения, воспитания. Из одностороннего, каким это соотношение представляется обычно тем, кто лишь подчёркивал необходимость для педагога учитывать природу ребёнка, зависимость между ними становится взаимной, двусторонней. Бесспорно, что педагогический процесс должен учитывать природу ребёнка. Но сама природа ребёнка не неизменна; она развивается и в ходе этого развития сама она оказывается в свою очередь обусловленной теми условиями, в которые ставит подрастающего ребёнка педагогический процесс.

Вопрос о закономерной стадиальности развития сохраняет для нас при этом всё своё значение. Но ступени или стадии развития перестают быть для нас замкнутыми в себе самодовлеющими формальными структурами: они связываются с определёнными внешними условиями, которые требуются каждой данной стадией развития в силу самой её природы и которые в силу этого её обусловливают. Поэтому включение этих условий определяет ход развития не *вопреки*, а именно *в силу* стадиальных закономерностей внутреннего развития. Значит, действенное руководство развитием и изменение как темпов, так и форм развития может осуществляться не *вопреки* закономерностям внутреннего развития, а в *соответствии* с ними и на их основе. Эти закономерности в их конкретном содержании раскрываются в процессе воздействия на ход развития и — вместе с тем — служат основой, предпосылкой, руководством для него. Возможность действенного руководства развитием и признание закономерной стадиальности развития при понимании стадий как формальных структур исключают друг друга; если одна стадия сменяет другую в силу того, что они образуют ряд, в котором один член следует за другим в заранее определённые интервалы времени, в течение которых развитие проходит через соответствующие члены ряда, тогда остаётся лишь ждать; эта смена, заранее предопределённая и приуроченная к определённому моменту, сама собой произойдёт. Признание закономерной стадиальности развития, при котором каждая стадия связывается с определёнными требованиями, предъявляемыми к внешним условиям, включение или выключение которых её поэтому преобразует, и действенное руководство развитием — естественно связаны друг с другом.

Различные *периоды в развитии личности* определяются различием *образа жизни, формами существования*, различными для младенца и преддошкольника, для дошкольника и для школьника. При этом не само по себе имманентное саморазвитие познания или деятельности детей определяет изменение их образа жизни, форм их существования, а изменение форм их существования, их образа жизни, включающего их деятельность в единстве с её объективными условиями, определяет новые ступени в развитии их практической и познавательной деятельности. Познавательная деятельность, конечно, в свою очередь влияет на образ жизни детей, но первичной, основной, *определяющей* является первая

зависимость. Поскольку образ жизни детей обусловлен организующей его деятельностью взрослых, этот образ жизни, а тем самым и всё развитие ребёнка является *историческим* продуктом.

Определяя образ жизни детей по-разному для младенца и преддошкольника, для дошкольника и для школьника, взрослые, очевидно, считаются и должны считаться с объективными условиями, в число которых в единстве с внешними условиями входят и внутренние, в частности физиологические, связанные с созреванием ребёнка. Каждый этап развития ребёнка предъявляет специфические требования к внешним условиям его существования. Таким образом, *условия созревания включены уже в сам образ жизни* детей; внутренние условия развития, значит, представлены во внешних условиях этого развития. С другой стороны, само созревание, та или иная степень зрелости уже предполагает определённый образ жизни, определённые внешние требования и условия, которыми эта зрелость определяется; вне отношения к этим внешним условиям зрелость, созревание утрачивает своё внутреннее содержание. Таким образом, в развитии ребёнка нет места для внешних по отношению друг к другу факторов. Оно определяется единством внутренних и внешних условий, данных во внутренней связи и взаимопроникновении.

Разные *формы существования* обусловливают различия на разных этапах развития основных *видов деятельности* практической и познавательной, «теоретической»: преобладающую роль сначала игровой, затем учебной и наконец трудовой деятельности, каждая из которых характерна для разных ступеней индивидуального развития. Различие основных видов деятельности означает различие отношения к окружающему, которым характеризуется сознание подрастающего человека в целом.

Каждый из этих типов отношения, выражаясь прежде всего в различной мотивации деятельности, обусловливает различия всех сторон психики — особенности восприятия, работы памяти, внимания и т. д. В свою очередь, конечно, и обратно: сдвиги в восприятии, мышлении, внимании и т. д. влияют на общее развитие личности в целом. Возникает вопрос: что в этом взаимодействии является основным, ведущим, определяющим? В основном у человека не потому те или иные интересы, отношение к окружающему, что у него так или иначе функционирует внимание, а, наоборот, у него так-то работает, на то или иное направляется внимание потому, что у него такое-то отношение к окружающему. Основным, ведущим, определяющим является общее отношение к окружающему, характеризующее личность, её сознание в целом.

Развитие нервной системы ребёнка

Подчёркивая значение форм существования, жизни и деятельности ребёнка, в которой он формируется, его образа жизни, меньше всего можно недооценивать органические предпосылки его психического развития. Ребёнок рождается с определённой наследственно обусловленной физической организацией, которая не предопределяет, но существенно обусловливает его психическое развитие. Особое значение для психического развития ребёнка имеет развитие его нервной системы.

В эмбриональный период сначала развиваются нижние отделы нервной системы, затем большие полушария головного мозга.

Кора большого мозга человека проходит в онтогенезе своеобразный путь развития от первоначальной её закладки до того, как она приобретает шестислойное строение, типичное для зрелой коры. Сначала кора развивается как целостное образование. Приблизительно на 4-м месяце в развитии коры (по данным Полякова) наступает переломный момент. Примерно с этого времени

начинается дифференцировка различных корковых полей. [См. Г. И. Поляков, Ранний и средний онтогенез коры большого мозга человека, изд. Государственного института мозга, М. 1937.] С самого же начала закладки различных корковых полей между ними обнаруживаются специфические различия, которые всё отчётливее выявляются в процессе их развития. Различные поля выделяются в онтогенезе в разное время — одни раньше, другие позже; различен и темп их развития. При сравнении с филогенезом обнаруживается относительно более ранняя закладка и более быстрое развитие в онтогенезе филогенетически более новых полей. Данные, которые до сих пор установило изучение онтогенеза коры (Гис, Бродман, Поляков и др.), подтверждают то положение, что корковые поля являются относительно очень сложными и отнюдь не равнозначными образованиями, одновременно существенно различными и взаимосвязанными.

Миэлинизация нервных волокон начинается в эмбриональный период. Сначала миэлинизируются волокна спинного мозга, а затем — головного. К моменту рождения спинной мозг и периферические нервные аппараты уже зрелы анатомически и функционально. Степень зрелости различных отделов головного мозга различна. Позже всего совершается развитие высшего отдела — коры больших полушарий головного мозга, различные поля которых созревают не одновременно.

В частности данные Станкевича говорят о значительном развитии нижнепариетальной области, являющейся носительницей высших функций, уже в постэмбриональный период. Временем особенно стремительного роста нижнепариетальной области являются два первые года жизни ребёнка. К 2-м годам жизни площадь нижнепариетальной области по сравнению с величиной площади этой области у новорождённого возрастает почти в четыре раза, составляя в этом периоде уже около 20% средней величины её у взрослого.

С морфологическим связано и функциональное развитие мозга. Безусловно-рефлекторная деятельность начинается ещё в эмбриональный период. В связи с несовершенной миэлинизацией проводящих нервных путей сначала возбуждение вызывает (по данным Миньковского) очень иррадиированные, генерализованные рефлексы.

Условные рефлексы начинают образовываться на 2-м—3-м месяце после рождения, (на 2-м, по данным Щелованова, — двигательные; на 3-м, по данным Красногорского, — секреторные).

Условные рефлексы также носят сначала иррадиированный и генерализованный характер, лишь постепенно дифференцируясь и специализируясь. Это связано с преобладанием на ранних стадиях развития процессов возбуждения над процессами торможения. В дальнейшем в высшей нервной деятельности ребёнка происходят довольно значительные изменения во взаимоотношениях процессов возбуждения и торможения, их иррадиации и концентрации.

С возрастом усиливаются тормозные функции коры и её контроль над подкорковыми центрами. С этим связаны и существенные изменения в поведении и психике ребёнка: лёгкая возбудимость, импульсивность, характерная для младших детей, у которых возбуждение часто непосредственно переключается на двигательные пути в порядке «короткого замыкания», со временем у старших детей уступает место большей уравновешенности поведения.

Развитие нервной системы и психики в теснейшем единстве совершается в процессе жизни и деятельности ребёнка.

Развитие сознания ребёнка

Путь индивидуального развития человека представляет собой развёртывающуюся в узких рамках немногих лет историю замечательнейших превращений, какие может себе представить человеческая мысль. Из маленького комочка реагирующей материи развивается человеческая личность — самое удивительное создание в мире.

Существо, способное лишь рефлекторно реагировать на ограниченный круг самых элементарных чувственных раздражителей, превращается в мыслящего человека, постигающего законы движения планет и развития общества. Более беспомощный при рождении, чем многие зверёныши, неспособный самостоятельно удовлетворить самые элементарные свои потребности, он вырастает в силу, которая может сознательно изменять и природу и общество.

Существо, потребности которого сначала ограничивались узким кругом самых элементарных органических функций, превращается в человека, для которого потребностью становится решение сложнейших вопросов мироздания и наслаждение утончённейшими произведениями искусства.

Этот путь — короткая и бесконечно патетическая история человеческой жизни — тема и для психолога и для художника-поэта. Художник изображает её в образах, учёный должен раскрыть её сущность в понятиях.

История этих превращений представляет собой не простое сцепление случайностей, а закономерный процесс развития. Задача психологии и заключается в том, чтобы понять развитие психических свойств и способностей личности в его закономерностях.

Основной итог этого процесса заключается в развитии личности, субъекта практической и теоретической деятельности, способного познавать действительность в её всё более глубоких и существенных закономерностях и всё глубже изменять мир — природу и общественную жизнь.

Основным содержанием психического развития ребёнка является всё более глубокое отражение действительности — отражение активное, действенное, которое, отражая, преображает чувственную данность явлений, чтобы проникнуть в их сущность, охватить тенденцию их развития, которое познаёт действительность, изменяя её, и изменяет, познавая. Со всё более многообразной деятельностью связана исполненная напряжения эмоциональная внутренняя жизнь. Всё более глубокое действенное и познавательное проникновение в действительность на одном полюсе связано на другом со всё большим углублением внутреннего плана с углублением и расширением внутренней жизни личности.

В процессе этого развития неоднократно перестраивается вся личность подрастающего человека, по мере того как накопление количественных изменений приводит к коренному качественному изменению основных её свойств, формирующихся и проявляющихся во взаимоотношениях личности с окружающим миром — в изменяющихся формах деятельности и взаимоотношениях с людьми.

Такие периоды общей перестройки личности биологизаторской психологией (и в первую очередь педологией) трактовались как кризисы.

Их нельзя рассматривать как кризисы, потому что они не патологическое явление, которое в силу имманентных возрастных, биологических закономерностей фатально делало бы детей в этом возрасте трудными. Не подлежит сомнению, что переходные периоды более крупной перестройки иногда сопряжены с трудностями, с которыми нередко приходится сталкиваться и родителям и педагогу. Но наличие этих трудностей, их характер, размеры и

преодоление зависят от того, как конкретно складываются у данного ребёнка или подростка отношения с окружающими, т. е. от того, насколько взрослые — родители, педагоги — умеют правильно установить эти отношения: они зависят от сознательного поведения людей, а не предопределены стихийно действующей фатальной необходимостью. Точно так же и подъём на высшую ступень, выход из «кризиса» не совершается сам собой потому, что созрело для этого время; и тут существеннейшую роль играют живые люди, их сознательное, воспитательное воздействие.

Опираясь на обобщённый опыт многовековой педагогической практики, в этом процессе развития личности с давних пор стали выделять качественно различные ступени, предшествующие зрелости, — *преддошкольное*, *дошкольное* детство и затем детство *школьное*. Большие художники (Толстой, Гёте), всматриваясь в развитие, изменяющее внутренний облик личности, различный на разных этапах, точно так же выделяли различные периоды в жизни личности — *детство* и *отрочество*, за которым следует *юность*; *годы учёбы*, которым предшествуют *годы игры*, и затем годы практического познания жизни и годы *мастерства*, уже не учебного, а профессионального труда. Этим намечены основные этапы в развитии личности, которые психологическое исследование должно подвергнуть специальному изучению.

В понимании взаимоотношения последовательных этапов или ступеней психического развития друг другу противостоят у ряда авторов две противоположные, но равно несостоятельные концепции. Одна, господствующая, рассматривает всё психическое развитие ребёнка как единый однородный процесс, в котором не выделяются никакие качественно отличные стадии, поскольку на всём его протяжении лишь развёртываются данные в самом начале задатки. Эта точка зрения по существу упраздняет развитие, поскольку подлинное развитие — это не только рост, но и изменение, качественное преобразование. Другая (представленная особенно ярко у Ж. Пиаже) подчёркивает качественное своеобразие различных ступеней так, что их различия превращаются во внешние противоположности, лишённые внутреннего единства: нужно выйти из одной стадии или «структуры» для того, чтобы войти во внешнюю ей другую. Каждая стадия понимается только как противоположность последующей, а не как подготовительная вместе с тем к ней ступень; ребёнок противопоставляется взрослому; всякая преемственная связь между ними собственно порывается. Таким образом, идя в обратном направлении, приходят к тому же результату — к упразднению подлинного развития, которое предполагает качественные преобразования внутри единства.

При этом стадии развития превращаются, таким образом, в формальные структуры, зависящие только от возраста, а не от реальных форм деятельности конкретного содержания, которым в процессе своего развития — в ходе обучения и воспитания — овладевает ребёнок.

В современной психологии ребёнка учение о стадиях восприятия, наблюдения, мышления и т. д. — эта педологическая концепция — получило широкое отражение. Мы противопоставляем наше учение о сосуществовании применительно к разному содержанию различных «структур». (Экспериментально такое изучение проведено нами в отношении развития наблюдения и речи — см. «Учёные записки кафедры психологии Гос. пед. института им. Герцена», Л. 1939, т. XXXV, 1941.)

В разрез с выше указанными обеими точками зрения, в действительности психическое развитие человека на всём его протяжении, с раннего возраста до зрелых лет, протекает как *единый* процесс, *внутри* которого выделяются *качественно* различные ступени; каждая из этих ступеней подготовляет

следующую.

При анализе любой стороны психического развития — развития восприятия, мышления, речи и т. д. — можно выделить такие качественно друг от друга отличные ступени. Однако эти ступени не формальные структуры; они зависят не непосредственно от возраста как такового, а от конкретного содержания, которым в процессе своего развития овладевает ребёнок. Применительно к разному содержанию не только разные дети одного и того же возраста, но и один и тот же ребёнок может находиться на разных стадиях. Поэтому различные стадии не надстраиваются внешним образом одна на другую и не сменяют друг друга в раз навсегда предопределённой последовательности. Различные стадии могут сосуществовать. [См. статьи С. Л. Рубинштейна и его сотрудников в сб.: «Учёные записки кафедры психологии Гос. пед. института им. Герцена», Л. 1939, т. XVIII; 1940, т. XXXIV; 1941, т. XXXV]

При этом сосуществование образований различных уровней является не чем иным, как выражением того факта, что в процессе развития психики ребёнка, как в каждом процессе развития, всегда имеются как отложившиеся в результате предшествующего развития уже отжившие формы, так и вновь нарождающиеся, передовые, выражающие прогрессивные тенденции развития. Высшая стадия или форма мышления, восприятия и т. д., развиваясь и становясь господствующей, по большей части не вытесняет, а перестраивает ранее развившиеся. Между ними образуются многообразные, сложнейшие, от одного конкретного случая к другому изменяющиеся, соотношения, находящие себе выражение в величайшей вариативности индивидуального развития. В результате развитие каждого конкретного ребёнка может быть отлично не только по темпам, но и по конкретному пути, которым оно идёт.

Реальный процесс психического развития человека всегда является конкретным индивидуальным процессом, в котором возрастные особенности могут быть лишь аспектом, моментом, стороной.

Возраст и возрастные особенности, как обусловленные созреванием этапы или ступени развития, выступают на этой основе как проявление, как *момент* различных *фаз жизни* человека. «Онтогенез» человека — это *жизненный путь* личности, процесс *индивидуального* развития.

У каждого ребёнка свой индивидуальный путь развития. Разные дети и развиваются *не только разными темпами, но и проходят через индивидуально различные ступени развития*. Каждая ступень развития конкретного индивида включает в единстве и взаимопроникновении и единичные, и особенные, и общие черты. Поэтому при всей индивидуализированности пути развития каждого индивида, конечно, существуют и общие закономерности, знание которых необходимо для понимания и индивидуального психического развития ребёнка. Но общие возрастные особенности не обозначают ни возрастных стандартов, ни возрастных лимитов. Возраст не определяет стандарта психического развития. Возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных, в единстве с ними. При этом, во-первых, чем ребёнок старше и, во-вторых, чем процессы сложней, тем бОльшую роль играют индивидуальные особенности, тем значительнее индивидуальные различия (см., например, данные о минимальных и максимальных словарях детей).

Важнейшие и совсем ещё элементарные жизненные потребности младенца — питание, овладение окружающими его предметами — совершаются ещё через посредство взрослых. Деятельности в подлинном смысле слова, отличной от жизнедеятельности, ещё нет. Действия сводятся к идеомоторным реакциям импульсивного, рефлекторного и инстинктивного характера. Младенчество — это ещё предыстория в развитии человека.

В преддошкольный период три факта имеют особенно большое значение для общего развития ребёнка: 1) развитие предметного действия, с которым связано развитие предметного восприятия; 2) начало ходьбы, самостоятельного передвижения, увеличивающего активность, самостоятельность ребёнка, изменяющего взаимоотношения ребёнка с окружающими и расширяющего его возможности практического познания окружающего, и 3) овладение речью, благодаря которой опять-таки существенно увеличиваются возможности развития ребёнка.

Уже на первом году у ребёнка можно наблюдать зарождение предметных действий, направленных на предмет и координируемых в соответствии с тем предметом, на который они направляются. Эти действия, с одной стороны, свидетельствуют о том, что предмет выделяется из своего окружения; с другой стороны, они в свою очередь и содействуют этому выделению. При этом предмет и действие ещё мало отделяются друг от друга: предмет является главным образом объектом направленных на него действий и тех аффективно-моторных впечатлений, которые с этим действием связаны.

В процессе этого действия, которое, с одной стороны, регулируется восприятием предмета и вместе с тем само контролирует это восприятие в действенном контакте с предметом объективной действительности, закладываются первые основы интеллекта. Они зарождаются в плане действия, находя себе первое своё выражение в целесообразных действиях ребёнка, направленных на предметы окружающей действительности. В процессе этих действий ребёнок вместе с тем начинает овладевать своим двигательным аппаратом: у него развиваются произвольные движения.

Существенный шаг в дальнейшем своём развитии ребёнок делает, когда затем он научается ходьбе и речи.

Способность передвигаться делает ребёнка более самостоятельным; она вносит, таким образом, прежде всего известные изменения в отношения ребёнка с окружающими. Увеличивая двигательные возможности ребёнка, она вместе с тем увеличивает и его познавательные возможности, расширяя поле его действенного контакта с окружающей действительностью и, значит, активного её познания. Овладение речью открывает новые широчайшие перспективы для подлинно человеческого умственного развития ребёнка: благодаря речи ребёнок выходит за узкие рамки своего личного опыта; через посредство речи знания всех людей, сложившиеся в результате исторического развития человечества, могут быть переданы ребёнку и стать его личными знаниями; служа формой общения, речь вместе с тем доставляет ребёнку и средство оформления своей мысли. Заодно с расширением познавательных возможностей, которое открывает овладение речью — этим специфически человеческим достоянием, происходит и соответствующее расширение возможностей воздействия на мир; благодаря речи у ребёнка появляется новая, специфически человеческая возможность: воздействуя на других людей через посредство речи, воздействовать на мир через посредство людей. Таким образом, в реальном развитии личности, с одной стороны, *моторное* развитие, выражающееся в самостоятельном передвижении (и до того в произвольных хватательных движениях), расширяет *познавательные* возможности, а с другой — развитие речи, связанное с *умственным* развитием ребёнка, расширяет его *воздейственные* возможности.

С новыми специфически человеческими способами общения открывается и новый план для эмоциональных переживаний, поскольку развитие специфически человеческих чувств связано по преимуществу с воздействием других людей и с судьбой наших собственных поступков по отношению к ним. Именно в их воздейственном значении заключается объективный смысл и основа развития

всех выразительных средств — в мимике, пантомимике и в самой речи, в её интонационных, ритмических и прочих выразительных моментах.

В действенном контакте с вещами и в речевом общении с людьми, взаимодействующих друг с другом, закладываются основы для перехода от простого восприятия к целенаправленному наблюдению, которое, подмечая результаты собственных воздействий на окружающее, сравнивая окружающие предметы и явления между собой, сопоставляя собственные впечатления с тем, что сообщается взрослыми, осмысливает воспринимаемое. Наблюдая, ребёнок перестаёт лишь отдаваться впечатлениям; он перестаёт смешиваться с потоком происходящего, как бы растворяясь в нём, он выделяется из него и в известной мере со стороны следит за происходящим. Для того чтобы наблюдать, нужен активный покой, бдительность, внимание. По сравнению с первоначальной формой предметного восприятия наблюдение означает новый этап, новую ступеньку одновременно и проникновения в действительность, охвата её и вместе с тем выделения субъекта из окружающего. В этом выделении субъекта, в самом его формировании существенную роль играет развитие действия. Развитие у ребёнка наблюдения, означающего новый этап в познании окружающего, связано и с новым этапом в развитии действия. Для того чтобы ребёнок мог наблюдать, необходимо, чтобы он мог переходить в состояние более или менее длительного активного покоя, для чего требуется развитие высоких форм торможения и тонической деятельности, требуется, чтобы ребёнок научился расчленять на время познавательную и практическую деятельность, на время задерживать действия, двигательные реакции, чтобы отдаться познанию и наблюдению.

Развитие наблюдения означает зарождение познавательной деятельности, которая уже не сводится к отдельному познавательному акту восприятия, а является координированной совокупностью или системой таких актов, объединённых единством мотива и цели. Переход от восприятия к наблюдению означает новый этап, новую ступеньку в дифференциации познавательной и практической деятельности. Развитие наблюдения, осмысливающего восприятие посредством сравнения, сопоставления, соотношения, уже непосредственно связано с начинающимся развитием мышления. Дифференциация и развитие деятельности — практической и теоретической — связано с дальнейшим выделением внутреннего плана личности.

Таким образом создаются предпосылки для нового образа жизни, для новых форм существования, определяемых организацией дошкольного воспитания.

Если в преддошкольный период самым массивным, фундаментальным приобретением ребёнка является овладение предметным действием и речью, то такое же значение для дошкольника приобретает формирование поступка, регулируемого общественными нормами поведения. Дошкольник делает в этом направлении первые шаги повседневной своей бытовой деятельностью, в процессе которой он овладевает элементарными правилами поведения и включается в жизнь коллектива.

Дошкольник живёт в узком кругу семьи и детского сада в условиях существования, не требующих недоступной ещё для него деятельности, направленной на производство определённого общественно-полезного продукта. Господствующим видом деятельности дошкольника является игра; основным мотивом деятельности — непосредственный интерес. Отсюда основные особенности в строении деятельности дошкольника: быстрый переход от одной деятельности к другой, связанный с неустойчивостью интересов, и этим обусловленные особенности непроизвольного внимания, легко перемещающегося с предмета на предмет; с этим связаны особенности непроизвольного

запоминания.

Игра существует не только у дошкольников, но только у них именно игра, в том, что в ней есть специфического, наиболее адекватно отражает психологический облик дошкольника, личности в целом — характерное для ребёнка непосредственное и не очень ещё ответственное отношение к действительности и к собственным действиям: постройка возводится и, едва законченная или даже и незаконченная, уже разрушается, поскольку минутное желание ребёнка влечёт его уже к другой деятельности.

Хотя в процессе игровой деятельности ребёнок сознательно не стремится ни к какому частному, внешнему результату, игра всё же объективно является для ребёнка первой «школой» мысли и воли. В процессе игры ребёнок познаёт окружающее, воздействуя на него; он научается — в сюжетных играх — действовать по определённому замыслу; он приучается — в играх с правилами — подчинять своё поведение правилам; у него развивается инициатива и воображение, творческие способности — способность преобразовывать, изменять действительность; он приучается действовать в коллективе и подчинять свои действия некоторому волевому контролю. В результате у него формируется *готовность к обучению*. Проявляющиеся сначала в игре облик личности и отношение к действительности в процессе самой игровой деятельности вместе с тем и преобразуются. Само развитие игровой деятельности, сочетающейся с воспитанием и с ещё не систематическим обучением, создаёт предпосылки для того, чтобы господствующими у ребёнка стали другие формы деятельности и другое, не игровое отношение к действительности. Таким образом создаются предпосылки для новых форм существования, определяемых организацией школьного обучения.

С вхождением в школу изменяется вся организация, весь образ жизни ребёнка. Жизнь в школе строится уже на обязанностях — по отношению к школе, к учёбе, к учителю. Она требует и вырабатывает новое отношение к окружающему.

С вхождением в школу основным видом деятельности ребёнка становится систематическое *учение*, наряду с которым игра сохраняется уже как побочный вид деятельности. Учение, как и труд, предполагает выполнение *задания*, подготовку *урока*, работу по *программе*, подчинение *дисциплине*; здесь требуются уже и новые мотивы деятельности, помимо удовольствия от самой деятельности; это работа, для которой необходим сознательный волевой контроль, в процессе этой деятельности в значительной мере и вырабатывающийся; с этим связана перестройка памяти, внимания, всех познавательных функций. Однако учение ещё не труд в специфическом смысле слова. В учении, как и в игре, суть объективно не в продукте деятельности как таковом. Смысл её в том, что в процессе учения, т. е. совершающегося под руководством взрослых активного усвоения системы исторически сложившегося научного знания, формируется сам учащийся, совершается его умственное развитие. В учении, как основном виде деятельности, тоже и проявляется и формируется новая ступень в развитии личности, новый психологический облик её. Учебная работа выдвигает на передний план познавательную установку; она вырабатывает ответственное отношение к своему поведению; она требует и воспитывает умение подчинять свои действия волевому контролю, действовать не по импульсивному желанию, а в соответствии с определёнными, уже не игровыми, условно принятыми, а обязательными правилами, следовать определённому режиму, подчиняться дисциплине. По-новому складываются у учащегося отношения с людьми: создаются новые специфические отношения с учителем, который руководит обучением, и с коллективом, в который включается школьник в своей учебной и

внешкольной работе. Учебная работа, занимая центральное место в жизни, требует и порождает новый, более серьёзный строй не только внешней, но и внутренней жизни личности подрастающего человека. Эта серьёзность, не исключая способности при случае с большей или меньшей импульсивностью и непосредственностью отдаться и игре, накладывает, однако, порой и на эту последнюю свой специфический отпечаток: существенно изменяется содержание игр и всё внутреннее содержание жизни ребёнка. В процессе учения формируются умственные интересы — новые мотивы деятельности. И на этой основе — нового образа жизни, новых форм деятельности, в ходе которой ребёнок овладевает историческим содержанием культуры — человеческими формами поведения, наукой, искусствами, развиваются и перестраиваются все стороны психики ребёнка — его память, внимание, его мышление. В развитии мышления ребёнка можно выделить разные этапы (см. главу о развитии мышления у детей). Предназначенное для научного познания действительности, оно в процессе овладения научным знанием через обучение и формируется; будучи предпосылкой познания в обучении, оно является и его результатом. На каждом этапе развития логика науки отражается в сознании ребёнка в соответствии с уровнем и особенностями мысли ребёнка, которые сложились в результате его предшествующего развития. Вместе с тем в результате этого овладения логикой науки мысль ребёнка продвигается на следующий этап развития, обусловливающий возможность более глубокого отражения логики науки в мысли ребёнка; в результате ребёнок продвигается от единства «логики» его мысли и логики науки, доступного ребёнку на одном этапе развития, ко всё более высокому уровню, представляющему всё более высокое развитие его мысли и всё более совершенное отражение логики науки.

В процессе обучения и воспитания оформляются, формируются способности и свойства личности, необходимые для перехода к трудовой деятельности. Учение — подготовка к труду, и в ходе учёбы наступает период, когда подрастающий человек начинает осознавать это и задумываться над своим будущим, над предстоящим выбором профессии, начинает намечать свой жизненный план. Время, когда это случается, зависит от того, имеются ли у данного индивида более или менее яркие специальные способности, и от того, как рано они выявляются. Обычно у большинства это происходит в завершающий период школьного обучения; к этому времени у подростка начинает складываться относительно более устойчивый круг интересов; растёт интерес к практической жизни, стремление применить приобретённые знания на практике, в частности у многих интерес к технике, к конструктивной деятельности; с другой стороны, появляется интерес к мировоззренческим проблемам.

Развитие теоретического мышления, которое формируется к этому времени в процессе овладения системой теоретического знания, создаёт предпосылки, возможности для решения принципиальных вопросов мировоззрения. Потребность в их разрешении стимулируется прежде всего тем, что со всё большей остротой естественно встают перед подрастающим человеком и со всё большей настойчивостью требуют своего разрешения вопросы о межлюдских отношениях — как в плане личном, в связи с поднимающимися новыми чувствами, так и особенно в плане общественном, в связи с необходимостью самому начать строить свои отношения к людям на новых началах, в связи с более глубоким осознанием и оценкой господствующих общественных отношений. Осознание отношений к другим людям приводит и к более сознательному отношению к самому себе — к развитию самосознания. С этим развитием самосознания связаны и размышления о своём дальнейшем жизненном пути, о своём жизненном плане, о своём месте в общественной жизни

и о мировоззрении, которое должно на этом жизненном пути руководить человеком. Остро встают перед подростком и юношей вопросы о себе самом: «Кем мне быть? к чему у меня способности? каковы мои возможности и какой избрать мне путь?» Эти и аналогичные вопросы приобретают жгучую актуальность.

Время, когда подрастающий человек созревает физически и духовно для того, чтобы полноправным гражданином включиться в общественно-трудовую жизнь, зависит, как и весь процесс его развития, от тех исторических условий, в которых он совершается. В наших условиях время гражданского совершеннолетия относится к 18 годам.

Своё завершение и окончательную чеканку личность получает уже тогда, когда по выходе из периода учёбы она включается в трудовую деятельность и общественную жизнь.

Изучая процесс индивидуального развития человека, его становление, и выделяя в нём различные этапы — младенца, преддошкольника, дошкольника, школьника — младшего, среднего, или подростка, и старшего, или юношу, — нельзя забывать, что это всё звенья единой цепи, единого процесса становления человека. Подросток, например, это ребёнок, становящийся взрослым. Каждый период в развитии подрастающего человека — это и *ступень* и *переход* от одной ступени к другой. *Возрастные характеристики* заключаются для нас поэтому не в статических срезах, а в стержневых, *узловых изменениях*, характерных для данного периода.

Конкретно онтогенетическое развитие каждого человека совершается по мере того, как он проходит свой *индивидуальный жизненный путь*, и является формированием, развитием его индивидуальности. В процессе этого развития человек, овладевая в процессе обучения и воспитания содержанием культуры и затем изменяя в своей трудовой деятельности действительность, изменяется сам; но в этом изменении, поскольку оно является развитием данной личности, сохраняется и определённая преемственность. В силу этого в самом процессе изменения, усложнения, преобразования различных его черт уже с ранних сравнительно лет часто с такой отчётливостью выступает характерный для данного человека общий облик его, который у цельных натур с ярко выраженной индивидуальностью сохраняется в наиболее общих основных своих чертах на протяжении всей их сознательной жизни.

В итоге онтогенетического развития в жизнь вступает и в жизни дальше формируется личность — субъект практической и теоретической деятельности. Задача дальнейшего — изучение и всесторонний анализ различных её психических проявлений и свойств, различных сторон её психической сознательной деятельности.

Часть III

Введение

Для того чтобы понять многообразные психические явления в их существенных внутренних взаимосвязях, нужно прежде всего найти ту «клеточку», или «ячейку», в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве.

При этом под «клеточкой», или «ячейкой», мы разумеем не какой-то экстракт или сгусток «чистой» психики, а в соответствии с нашей общей концепцией такое *психофизическое* единство, в которое заключены основные моменты психики в их реальных взаимосвязях, обусловленных конкретными материальными условиями и взаимоотношениями индивида с окружающим его миром.

«Ячейкой», или «клеточкой», в этом смысле является любой акт жизнедеятельности у животного, деятельности у человека. Каждый акт, который совершает обладающее психикой существо, всегда включает более или менее сложное, более или менее непосредственное или опосредованное единство сенсорных и моторных, рецептивных и действенных, познавательных и приспособительных или воздейственных моментов. «Клеточка», или «ячейка», психологии в нашем понимании не является чем-то неизменным, всегда себе равным. Она продукт развития, и на различных ступенях развития сама она изменяется, приобретает различное содержание и структуру. «Клеточка», о которой мы говорим, не абстрактный, всегда себе равный, тожественный элемент. Генетический, исторический принцип распространяется и на неё. Различие психики на разных ступенях развития находит себе отражение и в различии соответствующей «клеточки».

В элементарном акте поведения существа, находящегося на низших ступенях эволюционного ряда, в частности в рефлекторном акте, рецепция является стороной, неотделимым моментом рефлекторной реакции. По мере восхождения ко всё более высоко организованным видам поведения происходит всё большее расчленение и дифференциация образа рецепции и образа действия. Однако между ними сохраняется теснейшая связь и взаимозависимость; при этом объективное раскрытие образа, отражённого в психике, совершается лишь через отражение в действии. В предшествующей части, посвященной психическому развитию, мы, изучая различные по своим психологическим особенностям формы поведения, по существу и занимались изучением этой основной «ячейки», или «клеточки», на различных уровнях развития.

Применительно к человеку, к изучению которого мы теперь переходим, такой клеточкой является любое действие, как единица его деятельности. Наш ответ, выдвигающий действие как акт — у человека сознательный и действенный, отражает наше понимание человеческой личности. Человек не рефлекторная машина, он не человек-машина Ж. О. Ламеттри, но он и не пассивное, лишь созерцательное существо. Он *сознательное, мыслящее* существо, но всё же не декартовский человек, который существует, только поскольку он мыслит, и не фейербаховский чувственный человек, бытие которого сводится к чувственной созерцательности (так же как бытие декартовского человека — к созерцательности интеллектуальной). Он субъект практической и теоретической деятельности, субъект практики и истории. Он познаёт мир, изменяя его; изменяя его, он изменяет и самого себя. В нём раскрывается всё более глубокий внутренний план, целый внутренний мир, который далеко выходит за пределы любого единичного действия и никак не исчерпывается им. Но этот внутренний

мир переживания, сознания ширится и углубляется в человеке по мере того, как человек, преобразуя внешний мир, всё дальше и глубже проникает в него. Связь между действенностью и сознанием человека сохраняется; они взаимопроникают друг друга. Само сознание человека несёт в себе печать действенности; само действие человека становится сознательным актом, который, направляясь на осознанную цель, исходит из осознанных мотивов и подвергается сознательному регулированию.

У человека также это единство, эта «клеточка» на различных ступенях исторического и индивидуального развития имеет разное содержание и структуру: на ранних начальных ступенях познавательная сторона этого единства носит чувственный характер, она выступает в виде ощущения и чувственного восприятия; первичный акт человеческой деятельности имеет по преимуществу чувственно-практический характер. На высших ступенях развития в познавательной стороне этого единства всё больший удельный вес приобретают интеллектуальные моменты, сначала относительно элементарные, непосредственно вплетённые в ткань материальной практической деятельности; затем из неё выделяется, приобретая относительную самостоятельность, идеальная, теоретическая деятельность. Однако и при этом всякий акт конкретной деятельности всегда включает единство познавательных и воздейственных моментов, и на высших ступенях познание становится всё более действенным, действие всё более сознательным.

На вопрос — что является «ячейкой», или «клеточкой», психологии, традиционная психология сознания отвечает: *ощущение, представление, идея*; поведенческая психология говорит: *реакция* или *рефлекс*. Каждый из этих ответов выражает определённую общую концепцию. Концепция психологии сознания утверждает чисто созерцательную, бездейственную сознательность; концепция поведенческой психологии — бессознательную действенность, механическую активность или слепую импульсивность. Наш ответ — *действие* принципиально отличен как от одной, так и от другой из этих двух противоположных точек зрения: в качестве предмета психологии выступает *психическое переживание* и т. д., но это психическое содержание не обособляется, а включается в качестве *производного компонента* в жизнь и деятельность *человека*.

Действие выступает у человека сначала как акт практической деятельности; затем из практической деятельности выделяется деятельность теоретическая. Над внешним действием надстраивается, выделившись из него, *внутреннее действие*. В одном и другом случае действие как «единица» деятельности, взятое в его *психологическом* содержании, — это акт, который исходит из определённых *мотивов* и направляется на определённую *цель*; учитывая условия, в которых эта цель достигается, действие выступает как *решение* встающей перед индивидом *задачи*. Действие как такой сознательный целеполагающий акт выражает основное специфическое отношение человека к миру: в нём человек — часть мира выступает как сила, сознательно изменяющая и преобразующая мир. Такое отношение характерно только для человека, и для человека нет ничего более характерного. В аспекте этого отношения должно быть поэтому раскрыто всё содержание психики и все специфические для неё отношения.

Если от этой основной «ячейки», какой является так понимаемое действие, хотеть продвинуться ещё глубже в самую толщу всех взаимоотношений, определяющих психику человека, то можно лишь, конкретизируя специфическую природу человеческого действия, от действия перейти к *поступку*. Под поступком мы разумеем при этом такое действие человека, в котором выявляется его *общественная* природа, т. е. такой акт поведения, в котором ведущее значение

приобретает отношение человека к другим людям.

Каждое действие человека неизбежно включено в систему общественных отношений; всякое отношение к вещи косвенно, опосредованно необходимо заключает в себе и то или иное отношение к человеку. Через отношения к вещам, в человеческом обществе всегда включенным во взаимоотношения между людьми, человек всегда соотносится с человеком. Но в некоторых действиях или актах поведения именно это отношение становится ведущим: оно определяет мотивы поведения и всё внутреннее психологическое его содержание. Эти действия мы и называем поступками. Через изучение поступков мы глубже всего проникаем в психологию человеческой личности.

Признание действия основной «клеточкой», или «ячейкой», психологии означает, что *в действии* психологический анализ может вскрыть зачатки всех элементов психологии.

В самом деле, всякое действие исходит из тех или иных побуждений, в силу которых оно совершается. Психологический анализ действия, т. е. анализ психологической стороны действия, таким образом, с внутренней необходимостью приводит к анализу побуждений, из которых оно исходит. Побуждение к деятельности лежит первично в какой-то потребности, испытываемой субъектом, совершающим действие, в интересах, в многообразных проявлениях направленности человека. Поэтому психологический анализ действий человека неизбежно переходит в анализ направленности действующего индивида. В действиях и поступках проявляется характер человека (выражающийся в направленности его действий и поступков), его темперамент (сказывающийся в импульсивности, в силе и скорости действий) и его способности (обусловливающие совершенство исполнения). Таким образом, анализ действия вскрывает его мотивы, выявляет направленность, темперамент и характер, способности личности, — словом, все её свойства, все стороны её психического облика.

Потребности — исходные побуждения к деятельности — означают испытываемую человеком нужду в чём-то вне его находящемся. Они выражают его зависимость от мира и направленность на него. В своих потребностях человек выступает одновременно как пассивное и активное, как страстное существо. Состояние потребности — это пассивно-активное состояние. Его пассивный аспект выражается в положительном или отрицательном — в зависимости от состояния удовлетворения потребности — аффективном состоянии; его активный аспект — в стремлении, влечении, желании, в которых элементы аффективной и волевой стороны психики представлены в неразрывном единстве. Поэтому психологический анализ действия с необходимостью включает изучение аффективно-эмоциональной и волевой стороны психики.

При этом, для того чтобы потребность поднялась над уровнем неосознанного влечения и хоть в какой-то мере ориентировала действие на предмет, необходимо, чтобы этот предмет дифференцировался в своих чувственных качествах, отражаясь в различных видах ощущений; сплошь и рядом в частности не очень интенсивная потребность впервые активируется рецепцией служащего для её удовлетворения предмета. Таким образом, действие, направленное на предмет, служащий для удовлетворения вызвавшей его потребности, необходимо предполагает чувствительность, ощущение, и психологический анализ действия с внутренней необходимостью должен поэтому обратиться к изучению ощущений. Однако только самые слепые инстинктивные действия пускаются в ход отдельным сенсорным раздражителем, как то, например, запахом, независимо от более разностороннего восприятия предмета. Уже более совершенные инстинктивные действия ориентируются по предмету в

его наиболее простых и жизненно важных (как то — пространственных) отношениях; действия же не инстинктивные и вовсе невозможны без восприятия предмета. Поэтому психологический анализ строения действия, дифференцирующий *предметное действие* от элементарной сенсомоторной реакции, с внутренней необходимостью включает переход от рецепции к перцепции, от одного лишь ощущения как дифференцировки раздражителя к предметному восприятию. Это две внутренние взаимосвязанные стороны единого целого. Предметное действие необходимо включает предметное восприятие, и наличие предметного восприятия объективно раскрывается через предметное действие.

Но для ориентировки действия на предмет, служащий для удовлетворения потребности, одного лишь восприятия как чувственной дифференцировки предмета, выделения его из окружающего явно недостаточно. Для этого нужно, чтобы послуживший однажды для удовлетворения потребности предмет узнавался в дальнейшем; для этого необходимо, другими словами, наличие какой-то, хотя бы самой элементарной, мнемической функции. Какую-то, хотя бы самую элементарную, мнемическую функцию предполагает всякий индивидуально приобретённый акт, даже условно-рефлекторная реакция. Каждое предметное восприятие, опознающее предмет, необходимо включает её в качестве своего компонента, каждое предметное действие, ориентирующееся на определённый предмет, тоже предполагает узнавание и объективным ходом своего совершения часто обнаруживает наличие узнавания.

Но об узнавании можно говорить только там, где служащий для удовлетворения потребности предмет налицо, дан в восприятии. Однако плохо обстояло бы дело с удовлетворением человеческих потребностей, если бы оно было ограничено только данными в непосредственном восприятии предметами. Само протекание действий индивида сплошь и рядом обнаруживает их направленность на отсутствующий предмет. Оно, значит, предполагает наличие воспроизведённого образа этого предмета, представления, т. е. воспроизведение, а не только узнавание.

Далее, протекание действия, в случаях его повторности в тех же или однородных условиях, сплошь и рядом обнаруживает изменение его последующего протекания в зависимости от результатов предшествующего и закрепление в дальнейшем того образа действия, который дал благоприятные результаты. Этот факт *обучаемости* в плане действия включает и предполагает у индивида *память*.

Памятью можно было бы ограничиваться в психологическом анализе лишь таких действий, которые объективно выражались бы в приспособлении. Но там, где, как это наблюдается в специфичных для человека действиях, имеет объективно место не просто приспособление к действительности, а изменение, преобразование её, там психологический анализ действия с необходимостью приводит от воспроизводящего к преобразующему отображению действительности — от памяти к воображению. Действие, преобразующее действительность, создающее что-то новое, — это внешняя, объективная форма существования воображения, которое в этом действии формируется и проявляется.

Уже перенос действия из одной ситуации в другую, однородную, но не тожественную с ней, заключает в себе элементы, зачатки генерализации, обобщения и абстракции. Но, направляясь на определённую цель, на достижение определённого и особенно нового, лишь предвосхищаемого результата, действие не всегда может осуществляться посредством переноса уже выработавшихся приёмов. Совершаясь в условиях, изменившихся коренным образом, оно требует

нахождения новых средств, а для этого необходимо осознание существенных для хода действия отношений, связей, зависимостей, — т. е. мышления. Иногда эта работа мысли вплетена в сам ход действия, и действие, которое тут же, на ходу прокладывает себе новые пути, выступает таким образом как внешняя объективная форма существования мышления. Иногда же сам ход действия, средства, которые вводятся для достижения его конечного результата, обнаруживают предварительную, до и вне его совершившуюся, работу мысли, обобщающей данные, далеко выходящие за пределы той ситуации, в которой совершается действие. Любая техническая операция в промышленности, основывающаяся на знании законов физики, может служить тому примером. Работа мысли, совершающаяся в данном случае *вне* действия, обнаруживается в действии же, в его сложно опосредованном отношении к ситуации, в которой оно совершается. Анализ действия в его соотношении с ситуацией, в которой оно совершается, обнаруживая детерминированность действия соотношениями, выходящими за пределы отдельных частных ситуаций, в которых оно совершалось и совершается, вскрывает за ним опосредующую его работу мышления.

С развитием представлений, воображения, мышления связано развитие и аффективно-эмоциональной стороны психики. На чувственной основе аффективной чувствительности развивается большое многообразие различных чувств и эмоций. Находясь всегда в том или ином соотношении с вызывающими его побуждениями, потребностями, интересами, деятельность обычно включает и ту или иную эмоциональную характеристику. Эмоции рождаются в действии из соотношения действия с побуждениями, потребностями, интересами, его вызывающими, и развивается по ходу действия в зависимости от существа стоящей перед индивидом задачи и его отношения к ней. Поэтому в каждом действии заключены также хотя бы зачатки эмоциональности.

Зачатки воли в виде стремлений, тенденций, являющихся активной стороной потребности, заключены в побуждениях любого действия; каждое действие включает в себя этот исходный момент в развитии воли. Он первично выражен в сенсорно-аффективной чувствительности и неотрывен от чувствительности и аффективности. Воля включает, далее, осознание цели действия, вытекающей из вызвавших его потребностей, и сознательное подчинение поставленной цели всего хода действия. Такой целенаправленный сознательный характер носит всякое специфически человеческое действие, структура которого сформировалась в труде, всегда направленном на производство определённого продукта, на определённый результат. Осознание цели и предвидение результата отличает волевое действие от инстинктивного и выражается в самом его протекании.

Волевое действие в более узком и специфическом смысле слова, связанное с борьбой мотивов, усилием, преодолением трудностей, возникает в том частном случае, когда появляется противоречие, конфликт между желанной целью и тягостными средствами или последствиями её осуществления и совершение действия предполагает подчинение конфликтных тенденций основному устремлению. В тех случаях, когда конфликт тенденций оказывается очень тяжёлым, вынужденное торможение очень сильной тенденции — сверхмерно трудным, сознательное регулирование действия — непосильным, волевое действие превращается в импульсивное действие, в аффективную разрядку; такое действие теряет собственно сознательно целенаправленный характер.

Нормальное волевое действие включает и более или менее аффективные тенденции и их сознательный контроль на основе работы мысли по анализу средств и учёту последствий своих поступков. Если познавательные и

эмоциональные процессы выделяются как частные стороны в психологическом анализе действия, то воля, будучи, с одной стороны, свойством личности, с другой — неразрывно сливается с человеческим действием в целом.

Таким образом, в действии, как «клеточке», или «ячейке», представлены зачатки всех элементов или сторон психики. При этом особенно важно то, что в нём они представлены не во внешних искусственных соотношениях, продиктованных какой-нибудь классификационной схемой, которая объединяет то, что с точки зрения избранного ею классификационного принципа представляется однородным, общим, часто не считаясь с тем, что реально связано; в действии все стороны психики выступают в тех взаимосвязях, в которых они реально существуют в действительности.

В целях углублённого научного познания правомерно, однако, и даже совершенно необходимо начать изучение различных сторон психики с анализа отдельных функций и процессов, выделяемых научным анализом из реального целого, в которое они включены, и их рассмотрение — в известной абстракции от других его сторон. Но понятия функции и процесса, к которым приводит аналитическое изучение психики, требуют ещё предварительного уточнения.

Понятие функции в психологии возникло в противовес единовластию ассоциативной психологии. Рассмотрение психических процессов как функций означало введение в психологию функциональной «физиологической» точки зрения [«Мы можем, — писал Э. Б. Титченер в 1897 г. в статье «The Postulates of structural Psychology» («Постулаты структурной психологии»), — установить в современной психологии точное соответствие с современной биологией. Как в одной, так и в другой существуют три способа рассмотрения... Первая цель экспериментальной психологии заключается в анализе структуры психики, в выделении из сознания элементарных процессов... Её задача — вивисекция». В результате психика превращается в совокупность элементарных процессов, протекающих при определённых условиях в организме. Но наряду с этим он признаёт, что правомерно заняться и вопросами «духовной физиологии», т. е. проблемой функции. Он даже предсказывает функциональной психологии «большое будущее», но считает, что «на сегодняшний день (в 1897 г.) лучшие надежды психологии связаны с продолжением структурного анализа психики».] в противовес «анатомической» точке зрения ассоциативной психологии, которая посредством своего рода вивисекции расчленила психику на отдельные элементы. Но при этом функции обычно в функциональной психологии надстраивались над содержанием сознания, которое по-прежнему мыслилось как совокупность элементов, данных в ощущениях, представлениях и т. д. Функции, таким образом, противопоставляются содержанию явлений сознания как чистые акты или деятельности «чистого сознания». В этом заключается первая, чреватая серьёзными последствиями, идеалистическая ошибка, с которой связана традиционная форма функциональной концепции в психологии.

С идеализмом традиционная функциональная психология соединяет механицизм. Разложение сознания на пучок функций является не менее механистической концепцией, чем разложение его на совокупность элементов или «явлений», если сознание при этом рассматривается только как простая сумма или связка функций.

Одновременно и идеалистический и механистический характер традиционной функциональной психологии заставляет поставить вопрос о том, в какой мере наша психология может быть психологией функций.

Мы сохраняем понятие *функции*, но, уточняя его, ограничиваем поле его применения. Учитывая физиологический аспект, в нём выраженный, мы и ограничиваем понятие функции только теми психофизическими проявлениями,

которые однозначно определяются в плане психофизиологического функционирования. Мы будем в соответствии с этим пониманием функции говорить о чувствительности, как определённой органической функции, имеющей однозначный смысл в плане психофизиологического функционирования. Возможно также говорить о мнемической функции, имея в виду то специфическое явление, что, по-видимому, в силу функциональных свойств нервной системы данные чувствительности закрепляются и затем, при соответствующих условиях, воспроизводятся. Аналогично можно говорить о тонической функции, проявляющейся в темпераменте, в аффективной возбудимости и пр. Всё это примеры функций в точном, собственном смысле слова.

Учение о психофизических функциях в таком понимании, так понятая *психофизиология* должна являться первой основной существенной частью общей системы психологии. Учение о психофизических функциях образует первый план, как бы основание системы психологии. Его разработка — большая и существенная задача дальнейших исследований.

Наличие чувствительности как функции не превращает, однако, восприятия в функцию. Восприятие уже сложный процесс, в котором участвуют различные стороны психической деятельности. В нём участвует чувствительность, но предпосылкой его является, как мы уже видели и ещё увидим дальше, известный уровень развития тонической функции; помимо того, в процессе восприятия участвует осмысливание, воспроизведение прошлого опыта и т. д. Восприятие не является функцией в том же смысле, в каком функцией является чувствительность. Правильнее будет трактовать его как сложный, но всё же специфический процесс.

Точно так же существует, очевидно, в плане психофизиологического функционирования *мнемическая функция*, являющаяся общей психофизиологической основой многообразных процессов, которые относятся к области памяти. Сюда включаются процессы запоминания и заучивания, существенно отличающиеся от запечатления материала, которое можно было бы отнести к одной лишь мнемической функции: в них участвует мышление в более или менее сложном единстве с речью; они являются волевыми операциями и т. д. Это сложные процессы, в которых участвуют разные функции и разные стороны сознания. Мы поэтому выделяем, как не сводимый к функциям, существенный объект изучения психологии — *психические процессы*. Психические процессы возникают на функциональной основе, но не сводятся к ней.

Наметив таким образом в системе понятий, которыми должна будет в дальнейшем оперировать психология, дифференциацию функций и процессов, мы не сочли необходимым отразить это существенное для внутреннего содержания системы психологии деление во внешней структуре настоящей книги. Поскольку в ней фактически внимание сосредоточено на изучении процессов и деятельности, а функции рассматриваются лишь как основы и компоненты процессов, мы не выделяем их структурно. Это отнюдь не значит, что мы не придаём их специальному изучению особого значения. В данной работе в связи с основной теоретической задачей, которую она себе ставит, надо было центр тяжести перенести на изучение других образований следующего, надстраивающегося над функциями, плана. Вообще же мы придаём очень большое принципиальное значение изучению психофизических функций в их отношении к аппаратам, с одной стороны, к более сложным психическим процессам, с другой. Такое изучение функций должно и могло бы вскрыть переход от физического (физиологического) к качественно от него отличному, но неразрывно с ним связанному психическому. Разрешить эту проблему в духе подлинного психофизического единства можно, впрочем, лишь в плане широкого

генетического исследования.

Психические процессы, как и функции, могут найти себе выражение в специфическом содержании: функция чувствительности — в ощущениях, процессы памяти — в воспроизведённых образах представления. Элементарное содержание, связанное с функциями, образует как бы состав психической жизни; более сложные образования, возникающие в психических процессах, — образы восприятия, представления и т. п., составляют её содержание. Все психические процессы, как и функции, рассматриваются нами в единстве с их специфическим содержанием. Этим преодолевается один из существеннейших пороков той функциональной психологии, которая, противопоставляя функции содержанию, превратила их в «чистые» акты.

Говоря о психических процессах, мы различаем процессы познавательные, эмоциональные и можем также говорить о волевых процессах. Однако, различая мыслительные, или интеллектуальные, эмоциональные и волевые процессы, мы не устанавливаем этим никакого дизъюнктивного деления, аналогично тому, как это делала психология, которая делила психику, или сознание, на интеллект, чувство и волю. Один и тот же процесс может быть и, как правило, бывает и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым. Эмоциональный процесс, например, в действительности никогда не сводится к «чистой», т. е. абстрактной, эмоциональности; он всегда включает в каком-то единстве и взаимопроникновении не только эмоциональные, но и интеллектуальные моменты, — так же как интеллектуальный процесс мышления включает обычно в той или иной мере эмоциональные моменты, а не сводится к «чистой», т. е. абстрактной, изолированно взятой интеллектуальности. Речь для нас идёт не о том, что эмоция находится в единстве и взаимосвязи с мышлением или мышление с эмоцией, а о том, что само мышление как реальный психический процесс уже является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция — единством эмоционального и интеллектуального.

Таким образом, когда мы анализируем последовательно интеллектуальные, или познавательные, эмоциональные и волевые процессы, речь собственно идёт о характеристике единых и в то же время многообразных психических процессов по преобладающему в каждом таком процессе интеллектуальному, эмоциональному или волевому компоненту. Каждый психический процесс может быть охарактеризован по отношению к каждому из них. Мы характеризуем его как интеллектуальный, эмоциональный или волевой по тому преобладающему в нём компоненту, который накладывает в данном случае свой определяющий отпечаток на процесс в целом.

Психические процессы, включая в себя в качестве компонентов те или иные психофизические функции, в свою очередь включаются в те или иные конкретные формы деятельности, внутри которых и в зависимости от которых они формируются. Так, психология может и должна изучать процесс мышления в общих закономерностях его протекания, отличающих мыслительный процесс, например, от элементарного ассоциативного процесса. Реально этот мыслительный процесс обычно осуществляется в ходе какой-то конкретной деятельности — практической трудовой деятельности, разрешающей определённую производственную задачу, деятельности изобретателя, рационализирующего этот производственный процесс, в теоретической работе учёного, разрешающего какую-то задачу, или, наконец, в учебной деятельности учащегося, усваивающего в процессе учения добытые уже наукою знания. Осуществляясь реально в различных видах конкретной деятельности, психические процессы в ней же и формируются. И только изучая их в реальном контексте этой деятельности, можно вскрыть не только более частные, но и самые

общие закономерности психических процессов как действительно *содержательные* закономерности.

Смысл традиционной функциональной психологии, трактующей все сложные психические процессы как функции, заключался в том, чтобы представить их как проявления, зависящие исключительно от внутренних условий, от имманентных особенностей организма, духа, личности. Принципиальными предпосылками — осознанными или неосознанными — такой функциональной психологии являются биологизаторские представления о том, что все психические функции являются продуктом имманентного созревания организма, или идеалистические теории, согласно которым различные, всё более высокие проявления психики являются результатом саморазвития духа. В действительности протекание психических процессов и их специфические особенности зависят от конкретных материальных условий, в которых они протекают. Поэтому подлинное преодоление основных пороков функциональной психологии достигается не оговорками о таком или ином понимании функций, неправомерно пытающимися отожествить их с тем, что уже ни в каком смысле не является функцией, и не разговорами о межфункциональных связях, а лишь включением в план психологического исследования деятельности, в которой реально формируется психика и специфические особенности различных психических функций и процессов.

Под деятельностью мы понимаем активность субъекта, направленную на изменение мира, на производство или порождение определённого объективированного продукта материальной или духовной культуры. Деятельность человека выступает сперва как практическая, материальная деятельность. Затем из неё выделяется деятельность теоретическая. Всякая деятельность состоит обычно из ряда актов — действий или поступков; будучи актами субъекта, они имеют по внутреннему своему содержанию определённое психологическое строение: они исходят из тех или иных *побуждений* или *мотивов* и направляются на определённую цель. Поскольку в различных условиях эта цель должна и может быть достигнута различными способами («операциями») или путями («методами»), действие превращается в разрешение *задачи*. [Вопросы строения действия специально изучаются у нас А. Н. Леонтьевым.] Поскольку единство действия определяется единством результата, являющегося *целью* субъекта, а способы действия дифференцируются в зависимости от различия *условий*, в которых эта цель осуществляется, одно и то же действие может и должно в разных условиях осуществляться различными способами. В результате из действия или в составе его выделяются отдельные звенья, определённые частичные операции, связанные с определёнными объективными условиями. Закрепляясь, эти частичные операции автоматизируются и в качестве навыков переносятся из одного действия в другое. Дифференциация условий, в которых происходит действие, нахождение способов действия, адекватных условиям, закрепление связи первых со вторыми и т. п. — всё это связано с включением в действие целого ряда психических процессов, как подчинённых процессуальных его компонентов. Так, в деятельности, направленной вовсе не на наблюдение или запоминание, нечто может непроизвольно быть воспринято, замечено, может и запечатлеться, запомниться. Здесь восприятие и запоминание протекают и совершаются как процессы в более специальном и буквальном смысле слова, обозначающем простое протекание и смену психических явлений. Здесь не столько субъект намеренно за чем-то наблюдает и что-то запоминает, сколько нечто непроизвольно в нём совершается — запечатлевается, запоминается и т. п. Но затем с выделением теоретической деятельности из деятельности практической ряд психических процессов сам приобретает строение

деятельности, — во-первых, в том отношении, что они становятся сознательными, целенаправленными актами субъекта: непроизвольное восприятие переходит в целенаправленное наблюдение, непроизвольное всплывание воспоминаний — в припоминание и воспроизведение, непроизвольное запечатление — в намеренное заучивание и т. д. Таким образом, психические процессы (восприятие, мышление и т. д.), выступая первично как процессуальные психические компоненты какой-нибудь конкретной деятельности, затем и сами строятся как формы внутренней, теоретической деятельности.

Для строения деятельности при этом существенно не только то, что она исходит от *субъекта*, но также — и никак не в меньшей мере — и то, что она направляется на *объект* и в самом внутреннем своём содержании обусловлена им. Эта сторона деятельности человека также запечатлевается в содержании и строении сознания. Менее всего можно в духе традиционной феноменалистической психологии видеть специфику психологического исследования в том, что оно рассматривает психические процессы и образования лишь как имманентное проявление субъекта безотносительно к объекту. Пока какое-нибудь ощущение рассматривается лишь как имманентное проявление субъекта, до тех пор оно может служить разве только индикатором физиологического процесса, состояния рецептора, а не предметом собственно психологического исследования.

Как ни парадоксально это звучит для всякого, стоящего на традиционных психологических позициях, — собственно *психологическое* исследование начинается лишь там, где ощущения, вообще психические явления берутся в их отношении к *объективной* действительности, которую они специфическим образом отражают. Только там, где в частности ощущения берутся в таком аспекте, как отражение качеств *вещей*, опосредованное деятельностью органов чувств, а не только как функция этих органов, мы переходим от физиологии органов чувств к собственно *психологическому* изучению ощущений (и восприятий). Только изучая восприятие цвета *вещей*, можно дать действительно *психологическую*, а не абстрактно психофизиологическую трактовку ощущения цвета.

Наше положение в силу своей общности относится, само собой разумеется, не только к зрительным ощущениям, но в равной мере и ко всем другим, вообще ко всем психическим процессам и явлениям. В частности, например, подлинно психологическое исследование слуха начинается там, где мы переходим от ощущений звука «вообще», могущего в этой абстракции от объективной сферы, в которую он включён, служить лишь индикатором какого-то изменения чувствительности в плане физиологии органов чувств, к ощущению и восприятию звуков *музыки* и *речи*, т. е. определённых объективных сфер, на которые направлено сознание. Неправильно было бы думать, как думают обычно, что там, где начинается изучение звуков *музыки* или *речи*, начинается область какой-то специальной или прикладной психологии (психологии музыки, речи и т. п.) и кончается область общей психологии. В действительности область общей психологии (в отличие от психофизиологии как специальной области психологии, пограничной с физиологией органов чувств) здесь именно и начинается. Но при этом, конечно, общая психология слуха изучает ощущения звуков музыки и речи в их *общих* закономерностях, которые, однако, лишь на этом специфическом материале могут быть раскрыты.

Этот своеобразный сдвиг и специфическая ориентация психологического исследования относится в силу своей принципиальной общности, конечно, не только к сенсорике, но и к сознанию в целом. *Сознание человека в целом имеет направленную на объект структуру человеческого действия.* Так, всякий

мыслительный акт является по существу своему решением задачи, которая выходит за пределы субъекта: в процессе её решения *объективное предметное содержание задачи опосредует и определяет мыслительный процесс*. В силу этого логика вещей — объектов мысли — входит в психику индивида определяющим началом и более или менее адекватно отражается в его мышлении. Аналогично: порождённое общественной жизнью объективное моральное содержание входит в волю человека, потому что оно объективно заключено в целях, которыми детерминируется волевое действие; *через цели действия объективное содержание входит во внутреннее содержание сознания и определяет его*. Из объекта — в процессе действенного и познавательного проникновения в него — черпает сознание своё предметно-смысловое содержание. Сознание человека формируется в практической и теоретической деятельности. Поэтому система психологии не может ограничиться изучением психических процессов: она должна включить и психологию деятельности.

Третья часть настоящей книги, посвящённая изучению восприятия, памяти, мышления и т. д., изучает или по крайней мере стремится в той мере, в какой это на данном этапе оказалось возможным автору, изучить их в плане действия, как компоненты практической деятельности и формы деятельности теоретической. Тем не менее область психологии не может быть ограничена сферой тех проблем, которые эта третья часть охватывает. Она всё же ставит себе целью в правомерной научной абстракции изучение воображения, мышления, эмоций как специфических сторон психики. Но воображение плюс мышление, плюс чувство и т. д., взятые в их общих закономерностях, не дают ещё в сумме психологии игры, например. В игре, в учении, в труде — вообще в каждом виде деятельности все эти психические процессы даны в новых связях, определяемых не психическими процессами самими по себе, а теми реальными, материальными условиями, в которых реально совершается данная деятельность, представляющая специфическое отношение человека к действительности; специфическое же отношение к действительности определяется системой общественных отношений, в которые включён человек. Поэтому перед нами в IV части встаёт задача изучения психологии человеческой деятельности в новом специфическом плане.

Понятие деятельности сплошь и рядом употребляется в очень широком и неопределённом смысле. Так, подобно тому как в физиологии, например, говорят о высшей нервной деятельности, о сердечной и секреторной деятельности и т. п., в психологии стали говорить о психической деятельности, отожествляя при этом деятельность и активность. Мы различаем эти понятия. Хотя первичным и основным видом человеческой деятельности является материальная практическая деятельность, неправильно было бы ограничивать деятельность практической деятельностью, производящей материальный продукт. Но нельзя вместе с тем, с другой стороны, отожествлять деятельность человека в подлинном специфическом смысле этого слова с активностью субъекта вообще. Деятельность в собственном смысле — это предметная деятельность, это практика. Деятельность и действие предполагают воздействие, изменение действительности, порождение объективированного продукта — будь то материальной или духовной культуры, — который входит в общественный оборот. Последнее обстоятельство — вхождение в общественный оборот, т. е. включение в общественную жизнь и выполнение в ней определённых общественных функций, является тоже существенным моментом деятельности. Именно из общественных функций, выполняемых деятельностью, рождается её специфическая мотивация. Наблюдение, мышление и т. д. не смогли бы и психологически превратиться в особую теоретическую деятельность, если бы в ходе общественного развития теоретическая деятельность не выделилась в

процессе разделения труда как особая общественная функция. Поэтому деятельность — в том числе и теоретическая — должна иметь доступную для внешнего мира материальную форму существования. Изучение психологии деятельности в этом плане ставит перед нами в IV части новые задачи. Эта часть не противопоставляется предыдущей, а, продолжая, вбирает её в себя, включая в новые связи.

Но всякое действие и всякая деятельность предполагают действующего индивида, субъекта этой деятельности. Сам этот субъект и его психические свойства и проявляются и формируются в деятельности. От изучения психологии деятельности мы переходим к изучению психических свойств личности. В итоге система психологии включает помимо общего учения о *психике*, о *сознании* и *самосознании*, учение: 1) о *психофизических функциях*, 2) о психических процессах, 3) о психическом строении деятельности и 4) о психических свойствах личности.

Возникает ещё один вопрос: какова должна быть логика, последовательность изложения системы психологических знаний? Поскольку личность бесспорно является субъектом деятельности и сознания, — тем, *кто* мыслит, чувствует, действует, от кого исходят действия, — на первый взгляд представляется естественным и правильным начинать с личности как реального и конкретного субъекта всех его действий, мыслей и чувств. И точно так же, поскольку каждое действие и всякая деятельность исходит из тех или иных побуждений, на первый взгляд представляется правильным начинать с потребностей и интересов, как исходных побуждений, и уже затем переходить, скажем, к ощущению, эмоции, воле. На самом деле это совсем не так. В процессе познания, т. е. познавательного проникновения мысли в свой предмет, то, что в действительности является исходным пунктом для мышления, которое должно проникнуть в свой предмет, освоив и раскрыв все его определения, неизбежно выступает как результат. Потребность, служащая исходным побуждением к действию, — это *испытываемая* или *осознаваемая* нужда в чём-нибудь, т. е. нужда, отражённая в психике — в ощущениях (в частности органических, поскольку дело касается органических потребностей), в эмоциях и т. д. Пока содержание этих психических явлений, в которых проявляется потребность, не раскрыто, потребность — и точно так же интерес — будут неизбежно выступать в качестве пустой, бессодержательной абстракции или в качестве биологических либо социологических категорий, неправомерно психологизируемых.

Поэтому *не несмотря* на то, что потребность в действительности является исходным для целого ряда психических проявлений, а *именно поэтому* мы в ходе психологического познания не исходим из неё, а идём к ней, раскрывая её многообразные психические проявления. Познание же психологии личности в целом выступает у нас как конечный результат *не несмотря* на то, а *именно потому*, что психология личности в её реальной конкретности является исходным предметом психологического изучения.

При всякой попытке начать построение психологии с учения о личности из него неизбежно выпадает всякое конкретное психологическое содержание; психология личности подменяется метафизическими или социологическими рассуждениями о личности, которая при этом неправомерно психологизируется. Это и не может быть иначе. Лишь выделив сначала путём анализа из уже данного живого конкретного целого личности более абстрактные определения её психологии — отдельные функции, процессы, — психологическое познание может, пройдя через многообразные определения различных сторон психики, раскрыть психологию личности в её конкретной целостности.

Таковы методологические основания того пути, которым мы идём, — от

аналитического изучения психических процессов (в которые мы включаем как компонент функции) к психологии деятельности; от психологии деятельности — к психическим свойствам личности, определяющим общий её психологический облик, к самосознанию личности, в котором она выступает, отражённая в своём самосознании, как конкретное живое единство.

Глава VII. Ощущение и восприятие

I. Ощущение

Ощущение, сенсорика всегда более или менее непосредственно связана с моторикой, с действием, рецептор — с деятельностью эффекторов. Рецептор возникает как орган с пониженным порогом раздражения, приспособленный к тому, чтоб обеспечить ответное действие даже при незначительном воздействии на организм.

Ощущение — это, во-первых, начальный момент сенсомоторной реакции; ощущение — это, во-вторых, результат сознательной деятельности, дифференциации, выделения отдельных чувственных качеств внутри восприятия.

Ощущение и восприятие теснейшим образом связаны между собой. И одно и другое является чувственным отображением объективной реальности, существующей независимо от сознания, на основе воздействия её на органы чувств: в этом их единство. Но *восприятие* — осознание чувственно данного *предмета* или явления; в восприятии перед нами обычно расстилается мир людей, вещей, явлений, которые исполнены для нас определённого значения; между ними на наших глазах устанавливаются многообразные отношения, в результате которых создаются осмысленные ситуации, свидетелями и участниками которых мы являемся; *ощущение* — отражение отдельного чувственного *качества* или недифференцированные и неопредмеченные *впечатления* от окружающего. В этом последнем случае *ощущения* и *восприятия* различаются как *две разные формы* или *два различных отношения сознания к предметной действительности* — в этом их различие. Ощущение и восприятие, таким образом, и едины, и различны.

На вопрос: что раньше? — ощущение ли предшествует восприятию так, что восприятие строится на ощущениях, или первично дано восприятие, и ощущение выделяется в нём, — единственно правильный ответ гласит: ощущение предшествует восприятию, и восприятие предшествует ощущению. Ощущение, как компонент сенсомоторной реакции, предшествует восприятию: генетически оно первичнее; оно имеется там, где нет ещё восприятия, т. е. *осознания* чувственно данного предмета. Вместе с тем ощущение выделяется на основе уже наличного восприятия в результате его анализа. Этот анализ — не лишённая реального бытия абстракция и не искусственная операция экспериментатора в нарочитых, неестественных лабораторных условиях, а реальная познавательная деятельность человека, который в восприятии явления или предмета выделяет его качества. Но выделение качества — это уже сознательная аналитическая деятельность, которая предполагает абстракцию, соотнесение, классификацию. Ощущение, таким образом, — это и очень элементарная и очень высокая «теоретическая» деятельность, которая может включать относительно высокие степени абстракции и обобщения, возникшие на основе воздействия общественного человека на объективную действительность. В этом его аспекте оно выделяется на основе восприятия и предполагает мышление.

Как в одном, так и в другом случае ощущение — это не только чувственный образ или, точнее, компонент его, но также деятельность или компонент её. Будучи сначала компонентом сенсомоторной реакции, ощущение

становится затем содержанием сознательной познавательной деятельности, направленной на соответствующее качество предмета или явления. Ощущение — это всегда единство чувственного содержания и деятельности, процесса.

Чувствительность формируется в действии, которое она *афферентирует* и регулирует, и её развитие — дифференцированность, тонкость и точность ощущений существенно зависит от потребностей действия. Так, филогенетическое развитие чувствительности у животных существенно зависит от того, какие раздражители являются для них биологически значимыми, связанными с процессом их жизнедеятельности, поведения, приспособления к среде.

Целый ряд наблюдений и экспериментов подтверждают это положение. Так, в опытах с «дрессировкой» пчёл обнаружилось, что дифференцировка легче на сложные геометрические формы и не резко отличающиеся между собой, но «цветкоподобные»; наоборот, на формы не «ботанические» выработка дифференцировок затруднена (К. Фриш). Лягушка поворачивается на слабый шорох, подобный тому, который производит насекомое, но не реагирует на более сильные, резкие звуки, не имеющие для неё прямого биологического значения (Иеркс). Собака чувствительна к запахам органических кислот (животного тела, следов) в растворах минимальной концентрации, но у неё понижено обоняние к запахам ароматических веществ — цветов, травы, образующих фон, который не должен перебивать запах следа; поэтому ароматические вещества воспринимаются плохо, запахи органических жирных кислот — необычно остро и точно (Ф. Ж. Бойтендайк). Биологическая адекватность раздражителя обусловливает в ходе развития его физиологическую значимость, а не наоборот.

Подобно этому у человека дальнейшее развитие всё более тонких ощущений неразрывно связано с развитием общественной практики; порождая новые предметы с новыми, всё более совершенными качествами, она порождает и новые «чувства», способные всё более совершенно и сознательно их отображать (см. об историческом развитии сознания).

Аналогично и у отдельного индивида развитие его чувствительности тоже связано с потребностями его деятельности, формируясь в ней. Так, рейнские текстильщики, специализировавшиеся на выработке чёрных тканей, дифференцируют (по данным Реусса) до 40 оттенков чёрного цвета там, где глаза человека, для которого такое тонкое различение разных оттенков чёрного цвета не диктуется потребностью практики и не воспитывается в процессе деятельности, различает 2—3 оттенка. Подобно этому у дегустаторов вырабатывается исключительная тонкость вкусовых ощущений. У людей, занимающихся музыкой, наблюдается заметное снижение порогов и, значит, повышение чувствительности в частности к различению высоты тона (см. дальше). То же положение подтверждается и на всех других видах ощущений. Развитие ощущений, возникающих в результате воздействия раздражителей на рецепторы, обусловлено развитием рецепторов.

Рецепторы

Рецептор — орган, специально приспособленный для рецепции раздражений, легче, чем прочие органы или нервные волокна, поддаётся раздражению; он отличается особенно низкими порогами раздражения, т. е. его чувствительность, обратно пропорциональная порогу, особенно высока. В этом первая особенность рецептора как специализированного аппарата: обладая особенно большой чувствительностью, он специально приспособлен для рецепции раздражений.

При этом рецепторы приспособлены для рецепции не любых

раздражителей. Каждый рецептор специализируется применительно к определённому раздражителю. Формируясь в процессе развития под воздействием определённого вида раздражителей, каждый рецептор является поэтому приспособленным для рецепции именно этого вида раздражителей. Так, образуются тангорецепторы, приспособленные к рецепции прикосновения, густорецепторы — для рецепции вкусовых раздражений, стиборецепторы — для обонятельных, приспособленные для рецепции звука и света фоно- и фоторецепторы — слух, зрение. Каждый из этих рецепторов установлен на особый вид раздражителя, который является адекватным для него.

Таким образом, специальная приспособленность к рецепции раздражений, выражающаяся в особо высокой чувствительности, — во-первых, и приспособленность к рецепции специальных раздражителей, т. е. специализация рецепторов по виду раздражителей, — во-вторых, составляют основные черты, характеризующие рецепторный аппарат.

В парадоксальной форме специализация органов чувств, или рецепторов, выражается в том, что и неадекватный раздражитель, воздействуя на определённый рецептор, может вызвать специфические для него ощущения. Так, сетчатка даёт световые ощущения при воздействии на неё как светом, так и электрическим током или давлением («искры из глаз сыплются» при ударе). С другой стороны, механический раздражитель может дать ощущение давления, звука или света в зависимости от того, воздействует ли он на осязание, слух или зрение. Получающееся таким образом нарушение адекватного соотношения между ощущением и раздражителем представляет собой всё же лишь исключение. Тем не менее, основываясь на этих фактах и опираясь на специализацию «органов чувств», И. Мюллер выдвинул свой принцип специфической энергии органов чувств. Основу его составляет бесспорное положение, заключающееся в том, что все специфицированные ощущения находятся в определённом соотношении с гистологически специфицированными органами, их обусловливающими. Это правильное положение, подтверждаемое обширными психофизиологическими данными, завоевало принципу специфической энергии органов чувств универсальное признание у физиологов.

На этой основе И. Мюллер выдвигает другую идею, согласно которой ощущение зависит не от природы раздражителя, а от органа или нерва, в котором происходит процесс раздражения, и является выражением его специфической энергии. Посредством зрения, например, по И. Мюллеру, познаётся несуществующий во внешнем мире свет, поскольку глаз наш доставляет впечатление света и тогда, когда на него действует электрический или механический раздражитель, т. е. в отсутствие физического света. Ощущение света признаётся выражением специфической энергии сетчатки: оно — лишь субъективное состояние сознания. Включение физиологических процессов в соответствующем аппарате в число объективных, опосредующих условий ощущения превращается, таким образом, в средство отрыва ощущения от его внешней причины и признания субъективности ощущения. Из связи субъекта с объектом ощущение превращается во включённую между субъектом и объектом завесу.

На этой основе и сложилась та концепция, которую сформулировал Гельмгольц. Плеханов, опираясь на неё, выдвинул свою теорию иероглифов, которую Ленин подверг острой критике: «Бесспорно, что изображение никогда не может всецело сравниться с моделью, но одно дело изображение, другое дело символ, *условный знак*. Изображение необходимо и неизбежно предполагает объективную реальность того, что «отображается». «Условный знак», символ, иероглиф суть понятия, вносящие совершенно ненужный элемент агностицизма».

[В. И. Ленин, Соч., т. XIII, 1931. стр. 193.]

Стоит подойти к интерпретации того позитивного фактического положения, которое лежит в основе субъективно-идеалистической надстройки, возведённой над нею И. Мюллером, чтобы те же факты предстали в совсем ином освещении. В процессе биологической эволюции сами органы чувств формировались в реальных взаимоотношениях организма со средой, под воздействием внешнего мира. Специализация самых органов чувств совершалась под воздействием внешних раздражителей; воздействие внешнего мира формирует сами рецепторы. Рецепторы являются как бы анатомически закреплёнными в строении нервной системы отпечатками эффектов процессов раздражения. Нужно, собственно, говорить не столько о специфической энергии органов чувств, сколько об органах чувств специфической энергии. «Специфическая энергия» органов чувств или нервов, взятая в генетическом плане, выражает, таким образом, пластичность нерва по отношению к специфичности внешнего раздражителя. Источников специфичности нужно первично искать не внутри, а во вне. Она свидетельствует не о субъективности ощущения, а об его объективности. Эта объективность, конечно, не абсолютная. Ощущение и степень его адекватности действительности обусловлены и состоянием рецептора, а также и воспринимающего организма в целом. Существуют и иллюзии и галлюцинации, существуют обманы чувств. Но именно поэтому мы и можем говорить о некоторых показаниях чувств как иллюзиях, галлюцинациях и обманах чувств, что они в этом отношении отличаются от других объективных, адекватных действительности показаниях органов чувств. Критерием для различения одних от других служит действие, практика, контролирующая объективность наших ощущений как субъективного образа объективного мира.

Элементы психофизики

Наличие зависимости ощущений от внешних раздражений заставляет поставить вопрос о характере этой зависимости, т. е. об основных закономерностях, которым она подчиняется. Это центральный вопрос так называемой психофизики. Её основы заложены исследованиями Э. Г. Вебера и Г. Т. Фехнера. Оформление она получила в «Элементах психофизики» (1859) Фехнера, оказавших значительное влияние на дальнейшие исследования. Основной вопрос психофизики — это вопрос о порогах. Различают *абсолютные* и *разностные* пороги ощущения или *пороги ощущения* и *пороги различения*.

Исследования по психофизике установили прежде всего, что не всякий раздражитель вызывает ощущение. Он может быть так слаб, что не вызовет никакого ощущения. Мы не слышим множества вибраций окружающих нас тел, не видим невооружённым глазом множества постоянно вокруг нас происходящих микроскопических изменений. Нужна известная минимальная интенсивность раздражителя для того, чтобы вызвать ощущение. Эта минимальная интенсивность раздражения называется *нижним* абсолютным порогом. Нижний порог даёт количественное выражение для чувствительности: чувствительность рецептора выражается величиной, обратно пропорциональной порогу: $E = \frac{I}{J}$, где *E* — чувствительность и *J* — пороговая величина раздражителя.

Наряду с нижним существует и *верхний* абсолютный порог, т. е. максимальная интенсивность, возможная для ощущения данного качества. В существовании порогов рельефно выступает диалектическое соотношение между количеством и качеством. Эти пороги для различных видов ощущений различны. В пределах одного и того же вида они могут быть различны у различных людей, у одного и того же человека в разное время, при различных условиях.

За вопросом о том, имеет ли вообще место ощущение определённого вида (зрительное, слуховое и т. д.), неизбежно следует вопрос об условиях различения различных раздражителей. Оказалось, что наряду с абсолютными существуют разностные пороги различения. Э. Вебер установил, что требуется определённое соотношение между интенсивностями двух раздражителей для того, чтобы они дали различные ощущения. Это соотношение выражено в законе, установленном Э. Вебером: *отношение добавочного раздражителя к основному должно быть величиной постоянной*:

$$\frac{\Delta J}{J} = K,$$

где J обозначает раздражение, ΔJ — его прирост, K — постоянная величина, зависящая от рецептора.

Так, в ощущении давления величина прибавки, необходимой для получения едва заметной разницы, должна всегда равняться приблизительно 1/30 исходного веса, т. е. для получения едва заметной разницы в ощущении давления к 100 *г* нужно добавить 3,4 *г*, к 200 — 6,8 *г*, к 300 — 10,2 *г* и т. д. Для силы звука эта константа равна 1/10, для силы света — 1/100 и т. д.

Дальнейшие исследования показали, что закон Э. Вебера действителен лишь для раздражителей средней величины: при приближении к абсолютным порогам величина прибавки перестаёт быть постоянной величиной. Наряду с этим ограничением закон Э. Вебера допускает, как оказалось; и расширение. Он применим не только к едва заметным, но и ко всяким различиям ощущений. Различия между парами ощущений кажутся нам равными, если равны геометрические соотношения соответствующих раздражителей. Так, увеличение силы освещения от 25 до 50 свечей даёт субъективно такой же эффект, как увеличение от 50 до 100.

Исходя из закона Э. Вебера, Г. Фехнер сделал допущение, что едва заметные разницы в ощущениях можно рассматривать как равные, поскольку все они — величины бесконечно малые, и принять их как единицу меры, при помощи которой можно численно выразить интенсивность ощущений как сумму (или интеграл) едва заметных (бесконечно малых) увеличений, считая от порога абсолютной чувствительности. В результате он получил два ряда переменных величин — величины раздражителей и соответствующие им величины ощущений. *Ощущения растут в арифметической прогрессии, когда раздражители растут в геометрической прогрессии.* Отношение этих двух переменных величин можно выразить в логарифмической формуле:

$$E = K \cdot \log J + C,$$

где K и C суть некоторые константы. Эта формула, определяющая зависимость интенсивности ощущений (в единицах едва заметных перемен) от интенсивности соответствующих раздражителей, и представляет собой так называемый *психофизический закон Вебера-Фехнера*.

Допущенная при этом Фехнером возможность суммирования бесконечных, а не только конечных разностей ощущений, большинством исследований считается произвольной. Помимо того нужно отметить, что ряд явлений, вскрытых новейшими исследованиями чувствительности, не укладывается в рамки закона Вебера-Фехнера. Особенно значительное противоречие с законом Вебера-Фехнера обнаруживают явления протопатической чувствительности, поскольку ощущения в области протопатической чувствительности не обнаруживают постепенного нарастания по мере усиления раздражения, а по достижении известного порога сразу же появляются в максимальной степени. Они приближаются по своему характеру к типу реакций по принципу «всё или ничего». Не согласуются, по-видимому, с законом Вебера-Фехнера и некоторые

данные современной электрофизиологии органов чувств.

Дальнейшие исследования Г. Гельмгольца, подтверждённые П. П. Лазаревым, заменили первоначальную формулировку закона Вебера-Фехнера более сложной формулой, выражающей очень общий принцип, управляющий всеми явлениями раздражения. Однако и попытка Лазарева выразить переход раздражения в ощущение в математических уравнениях не охватывает всего многообразия процессов чувствительности и перехода раздражения в ощущение.

Для определения порогов была разработана целая система методов психофизического исследования. Из них основные: 1) метод едва заметных различий: прогрессивно изменяют — увеличивают или уменьшают — раздражитель, пока испытуемый не начнёт или не перестанет замечать разницу; 2) метод истинных и ложных случаев: испытуемому предъявляют для сравнения два любых раздражителя и предлагают определить, какой из них больше; 3) метод средних ошибок, или метод константности: испытуемый должен подобрать к данному ему раздражителю равные. При всех этих методах пороги определяются как статистические средние.

Значение измерения порогов заключается в том, что они являются главной основой для точного, количественно выраженного определения дифференциальных различий в сенсорной области — от вида к виду, от индивида к индивиду и у одного и того же индивида в различных условиях — в зависимости от утомления, упражнения, образования и т. д. Тем самым они дают возможность исследовать и значение всех влияющих на сенсорную область высших факторов и косвенно устанавливают их уровень. Они поэтому доставляют данные для ряда выводов, имеющих и практическую значимость.

Пороги и, значит, чувствительность органов никак не приходится представлять как некие раз и навсегда фиксированные неизменные лимиты. Целый ряд исследований советских авторов показал их чрезвычайную изменчивость. Так, А. И. Богословский [А. И. Богословский, Опыт выработки сенсорных условных рефлексов у человека, «Физиологический журнал СССР», 1938, стр. 1017.], К. X. Кекчеев [К. X. Кекчеев, «Бюллетень эксперим. биологии и медицины», 1935, вып. 5—6. стр. 358.] и А. О. Долин [А. О. Долин, «Архив биологических наук», 1936, вып. 1—2.] показали, что чувствительность органов чувств может изменяться посредством образования интерсенсорных условных рефлексов (которые подчиняются вообще тем же законам, что и обычные двигательные и секреторные условные рефлексы). Очень отчётливо явление сенсибилизации было в последнее время выявлено рядом исследовании в отношении слуховой чувствительности. Так, А. И. Бронштейн [А. И. Бронштейн, О синтезирующем влиянии звукового раздражения на орган слуха // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. 1936. Т. I. Вып. 4: Сообщения 1 и 2; Т. II. Вып. 5: Сообщение 3.] констатировал понижение порогов слышимости под влиянием повторяющихся звуковых раздражений. Б. М. Теплов обнаружил резкое понижение порогов различения высоты в результате очень непродолжительных упражнений (см. раздел «Слуховые ощущения» этой главы). В. И. Кауфман — в противовес тенденции К. Сишора (Seashore), Г. М. Уиппла и др. рассматривать индивидуальные различия порогов звуковысотной чувствительности исключительно как неизменяющиеся природные особенности организма — экспериментально показал, во-первых, зависимость порогов (так же как самого типа) восприятия высотных разностей от характера музыкальной деятельности испытуемых (инструменталисты, пианисты и т. д.) и, во-вторых, изменяемость этих порогов (и самого типа) восприятия высотных разностей. Кауфман поэтому приходит к тому выводу, что способность различения высоты звука зависит от конкретных особенностей деятельности данной личности и может в известной

мере изменяться в зависимости от неё. [В. И. Кауфман, Восприятие малых высотных разностей. Сб. «Исследования по проблеме чувствительности» под ред. В. П. Осипова и Б. Г. Ананьева, т. XIII, 1940.] Н. К. Гусев пришёл к аналогичным результатам о роли практики дегустации в развитии вкусовой чувствительности. [Там же.]

Вообще пороги чувствительности не представляют собой абсолютной, неизменной величины. Экспериментальное исследование показывает, что даже такие явления, которые обусловлены в основном, казалось бы, периферическими факторами, не предопределяются органом самим по себе. Так, например, снижение световой чувствительности периферического зрения в ходе темновой адаптации, вызванное предварительным «засветом» периферии сетчатки, существенно зависит от центральных психологических факторов и может быть (как показывает проводимое в Институте психологии исследование Семёновской) снято при внимании.

Пороги чувствительности существенно сдвигаются в зависимости от отношения человека к той задаче, которую он разрешает, дифференцируя те или иные чувственные данные. Один и тот же физический раздражитель одной и той же интенсивности может оказаться и ниже и выше порога чувствительности и, таким образом, быть или не быть замеченным в зависимости от того, какое значение он приобретает для человека: появляется ли он как безразличный момент окружения для данного индивида или становится имеющим определённое значение показателем существенных условий его деятельности. Поэтому, для того чтобы исследование чувствительности дало сколько-нибудь законченные результаты и привело к практически значимым выводам, оно должно, не замыкаясь в рамках одной лишь физиологии, перейти и в план психологический. Психологическое исследование имеет, таким образом, дело не только с *«раздражителем»*, но и с *предметом*, и не только с *органом*, но и с *человеком*. Этой более конкретной трактовкой ощущения в психологии, связывающей его со всей сложной жизнью личности в её реальных взаимоотношениях с окружающим миром, обусловлено особое значение психологического и психофизиологического, а не только физиологического, исследования для разрешения вопросов, связанных с нуждами практики.

Психофизиологические закономерности

Характеристика ощущений не исчерпывается психофизическими закономерностями. Для чувствительности органа имеет значение и физиологическое его состояние (или происходящие в нём физиологические процессы). Значение физиологических моментов сказывается прежде всего в явлениях *адаптации*, в приспособлении органа к длительно воздействующему раздражителю; приспособление это выражается в изменении чувствительности — понижении или повышении её. Примером может служить факт быстрой адаптации к одному какому-либо длительно действующему запаху, в то время как другие запахи продолжают чувствоваться так же остро, как и раньше.

Уменьшение интенсивности ощущения при длительном воздействии раздражителя находит себе объяснение в уменьшении частоты нервных импульсов, пробегающих по афферентному нерву, идущему от рецептора в центральную нервную систему. Эдриан (Adrian) установил, что все рецепторы могут быть разбиты на две группы: 1) рецепторы с быстрой адаптацией к раздражителю и быстрым привыканием к нему, что выражается ослаблением ощущения при продолжающемся раздражении органа чувств (тактильные рецепторы), и 2) рецепторы с медленной адаптацией, при деятельности которых ощущение почти не ослабевает (проприорецепторы).

С адаптацией тесно связано и явление *контраста*, которое сказывается в

изменении чувствительности под влиянием предшествующего (или сопутствующего) раздражения. Так, в силу контраста обостряется ощущение кислого после ощущения сладкого, ощущение холодного после горячего и т. д. Следует отметить также свойство рецепторов задерживать ощущения, выражающееся в более или менее длительном *последействии* раздражений. Так же как ощущение не сразу достигает своего окончательного значения, оно не сразу исчезает после прекращения раздражения, а держится некоторое время и лишь затем постепенно исчезает. Благодаря задержке при быстром следовании раздражений одного за другим происходит слияние отдельных ощущений в единое, слитное целое, как, например, при восприятии мелодий, кинокартины и пр.

Дифференциация и специализация рецепторов не исключает их единства, выражающегося в их взаимодействии. Это *взаимодействие* рецепторов выражается, во-первых, во влиянии, которое раздражение одного рецептора оказывает на пороги другого. Так, зрительные раздражения влияют на пороги слуховых, а слуховые раздражения — на пороги зрительных (Лазарев, Кравков), точно так же на пороги зрительных ощущений оказывают влияние и обонятельные ощущения (см. дальше).

На взаимодействии рецепторов основан метод сенсибилизации одних органов чувств и, в первую очередь, глаза и уха путём действия на другие органы чувств слабыми или кратковременными, адекватными для них, раздражениями.

Взаимосвязь ощущений проявляется, во-вторых, в так называемой синестезии. Под *синестезией* разумеют такое слияние качеств различных сфер чувствительности, при котором качества одной модальности перекосятся на другую, разнородную, — например, при цветном слухе качества зрительной сферы — на слуховую. Формой синестезии, относительно часто наблюдающейся, является так называемый цветной слух (audition colorée). У некоторых людей (например у А. Н. Скрябина; в ряде случаев, которые наблюдал А. Бине; у мальчика, которого исследовал А. Ф. Лазурский; у очень музыкального подростка, которого имеет возможность наблюдать автор) явление цветного слуха выражено очень ярко. Отдельные выражения, отражающие синестезии различных видов ощущений, получили права гражданства в литературном языке; так, например, говорят о кричащем цвете, а также о тёплом или холодном колорите и о тёплом звуке (тембре голоса), о бархатистом голосе.

Теоретически природа этого явления не вполне выяснена. Иные авторы склонны объяснять его общностью аффективных моментов, придающих ощущениям различных видов один и тот же общий им эмоционально-выразительный характер.

Взаимодействие рецепторов выражается, наконец, в той взаимосвязи ощущений различных рецепторов, которое постоянно происходит в каждом процессе восприятия любого предмета или явления. Такое взаимодействие осуществляется в совместном участии различных ощущений, например зрительных и осязательных, в познании какого-нибудь предмета или его свойства, как-то — форма, фактура и т. п. (Даже тогда, когда непосредственно в восприятии участвует лишь один рецептор, ощущения, которые он нам доставляет, бывают опосредованы данными другого. Так, при осязательном распознавании формы предмета, когда зрение почему-либо выключено, осязательные ощущения опосредуются зрительными представлениями.) В самом осязании имеет место взаимодействие собственно кожных ощущений прикосновения с мышечными, кинестетическими ощущениями, к которым при ощущении поверхности предмета примешиваются ещё и температурные ощущения. При ощущении терпкого, едкого и т. п. вкуса какой-нибудь пищи к собственно вкусовым ощущениям

присоединяются, взаимодействуя с ними, ощущения осязательные и лёгкие болевые. Это взаимодействие осуществляется и в пределах одного вида ощущений. В области зрения, например, расстояние влияет на цвет, ощущения глубины — на форму и т. д. Из всех форм взаимодействия эта последняя, конечно, важнейшая, потому что без неё вообще не существует восприятия действительности.

Классификация ощущений

Так как ощущение возникает в результате воздействия определённого физического раздражения на соответствующий рецептор, то первичная классификация ощущений исходит, естественно, из рецептора, который даёт ощущения данного качества или «модальности».

В качестве основных видов ощущений различают кожные ощущения — прикосновения и давления, осязание, температурные ощущения и болевые, вкусовые и обонятельные ощущения, зрительные, слуховые, ощущения положения и движения (статические и кинестетические) и *органические* ощущения (голод, жажда, половые ощущения, болевые, ощущения внутренних органов и т. д.).

Различные модальности ощущений, так резко друг от друга отдифференцированные, сложились в процессе развития. И по настоящее время существуют ещё далеко не достаточно изученные интермодальные виды чувствительности. Такова, например, выше отмеченная вибрационная чувствительность, которая связывает тактильно-моторную сферу со слуховой и в генетическом плане (по мнению ряда авторов, начиная с Ч. Дарвина) является переходной формой от осязательных ощущений к слуховым.

Вибрационное чувство — это чувствительность к колебаниям воздуха, вызываемым движущимся телом. Физиологический механизм вибрационной чувствительности ещё не выяснен. По мнению одних исследователей, она обусловлена костями, но не кожей (М. фон Фрей и др.); другие считают вибрационную чувствительность тактильно-кожной, признавая за костями лишь резонаторно-физическую функцию (В. М. Бехтерев, Л. С. Минор и др.). Вибрационное чувство является промежуточной, переходной формой между тактильной и слуховой чувствительностью. Одни исследователи (Д. Катц и др.) включают её в тактильную чувствительность, отличая, однако, вибрационное чувство от чувства давления [На разнородность вибрационного чувства и чувства давления указывал ещё Дарвин, опираясь на данные их филогенетического развития.]; другие сближают её со слуховой. В частности школа Л. Е. Комендантова считает, что тактильно-вибрационная чувствительность есть одна из форм восприятия звука. При нормальном слухе она особенно не выступает, но при поражении слухового органа эта функция её ясно проявляется. Основное положение этой «слуховой» теории заключается в том, что тактильное восприятие звуковой вибрации понимается как диффузная звуковая чувствительность. Представители этой слуховой теории придерживаются той точки зрения, что тактильно-вибрационная чувствительность — этап развития слуха.

Обычно при наличии слуха и прочих основных видов чувствительности вибрационные ощущения, если и участвуют в осязательных ощущениях, всё же сколько-нибудь значительной самостоятельной роли не играют. Однако иногда они выступают очень отчётливо. Могу привести один пример из собственных наблюдений.

Я шёл как-то, задумавшись, по улице. В руках у меня был свёрток; я держал его за натянутую верёвку, которой он был перевязан. Погружённый в размышления, я и не видел и не слыхал того, что происходило вокруг. Вдруг я

рукой воспринял отчаянный гудок автомобиля, находящегося уже почти вплотную около меня. Собственно слуховое впечатление от гудка я осознал уже *после* того, как воспринял его рукой в виде вибраций. Первоначально я буквально *услышал* гудок автомобиля в вибрирующей руке.

Особое практическое значение вибрационная чувствительность приобретает при поражениях зрения и слуха. В жизни глухих и слепо-глухонемых она играет большую роль. Слепо-глухонемые, благодаря высокому развитию вибрационной чувствительности, узнавали приближение грузовика и других видов транспорта на далёком расстоянии. Таким же образом посредством вибрационного чувства слепо-глухонемые узнают, когда к ним в комнату кто-нибудь входит.

В некоторых случаях развитие вибрационной чувствительности и особенно умение пользоваться ею достигает такого совершенства, что позволяет слепо-глухонемым улавливать ритм музыки, что имело место у Елены Келлер.

Аналогичный очень яркий случай глухого, который с величайшим интересом и наслаждением «слушал» музыкальные концерты, пользуясь, очевидно, вибрационным чувством, приводит Катц.

Исходя специально из свойств раздражителей, различают механическую чувствительность, включающую осязательные ощущения, кинестетические и т. д.; близкую к ней акустическую, обусловленную колебаниями твёрдого тела; химическую, к которой относятся обоняние и вкус; термическую и оптическую.

Все рецепторы по месту их расположения подразделяются на три группы: интероцепторы, проприоцепторы и экстероцепторы; соответственно различают интеро-, проприо- и экстероцептивную чувствительность.

Интероцепторы расположены во всех внутренних органах человеческого тела (лёгких, сердце, желудке, кишечнике, почках, матке и т. д., в плевре и брюшине и в стенках всех кровеносных сосудов). Исследования последних 20 лет показали, что все органы, находящиеся внутри тела, снабжены рецепторами, которые непрерывно сигнализируют центральной нервной системе о происходящих в них изменениях. Эта сигнализация обычно не сопровождается ощущениями, и её назначение состоит в рефлекторной регуляции их деятельности со стороны нервной системы. При нарушении нормальной жизнедеятельности органов, при их заболевании (воспаление, травма) интероцептивная сигнализация доходит до коры и осознаётся. Органические ощущения основаны в значительной степени на интероцепции.

Проприоцепторы расположены внутри мускулов, сухожилий и сочленений. Они служат для рецепции раздражений, возникающих в глубоких частях тканей; проприоцепцию поэтому относят к так называемой глубокой чувствительности. В проприоцепцию в собственном смысле слова включается рецепция, воспринимающая импульсы, возникающие в связи с изменениями в напряжении мускулатуры, как-то: натяжение или ослабление сухожилий суставных сумок, изменение в соприкосновении суставных поверхностей костей и т. п., — к проприоцепции относятся, таким образом, кинестетические ощущения, возникающие в результате движений. К проприоцепторам относятся также рецепторы вестибулярного аппарата, регулирующие равновесие и положение тела в пространстве.

Экстероцепторы, т. е. рецепторы, расположенные на поверхности кожи (отсюда обозначение — поверхностная чувствительность), служат для рецепции раздражений, идущих извне. К экстероцептивной чувствительности относятся вкус, обоняние, кожная чувствительность — осязательная, температурная и отчасти болевая, а также слух и зрение.

Экстероцепторы могут быть подразделены (по Шеррингтону) на

рецепторы *контактные* и *дистантные*. Под *контактными рецепторами* разумеют те рецепторные аппараты, которые дают ощущения при непосредственном соприкосновении с раздражителем; сюда относятся осязание, вкус. *Дистантными рецепторами* являются те, которые реагируют на раздражения, исходящие из удалённого от них раздражителя; дистантрецепторами являются зрение, слух, обоняние.

Эта классификация, как и большинство классификаций, несколько условна в том смысле, что существуют пограничные случаи, которые могут быть отнесены то к одной, то к другой группе. Так, например, тепловая рецепция носит контактный характер, когда мы получаем тепловые ощущения от непосредственного прикосновения к нагретому предмету; но тепловые ощущения могут вызываться и излучением тепла на расстоянии. Деление рецепторов на контактные и дистантные всё же генетически и биологически существенно. Совершенно очевидно преимущественное биологическое значение дистантных рецепторов, которые дают возможность ориентироваться в том, что происходит на более или менее значительном расстоянии, заблаговременно сигнализируют о надвигающейся опасности и т. д. Поэтому ведущая роль всегда принадлежала дистантрецепторам, на более ранних ступенях эволюционного ряда — обонянию, на более поздних — зрению. Дистантные рецепторы обычно расположены на головных частях.

В генетическом же плане выдвигается ещё одна классификация видов чувствительности, представляющая существенный интерес. Она исходит из скорости регенерации афферентных волокон после перерезки периферического нерва, которую Г. Хэд наблюдал на экспериментах, произведённых им над самим собой.

Интерпретируя свои наблюдения о последовательном восстановлении чувствительности после перерезки нерва, Г. Хэд приходит к признанию двух различных видов чувствительности — протопатической и эпикритической. *Протопатическая* чувствительность — более примитивная и аффективная, менее дифференцированная и локализированная. *Эпикритическая* чувствительность — более тонко дифференцирующая, объективированная и рациональная; вторая контролирует первую. Для каждой из них существуют особые нервные волокна, которые регенерируют с различной скоростью. Волокна, проводящие протопатическую чувствительность, Хэд считает филогенетически более старыми, примитивными по своему строению и поэтому восстанавливающимися раньше, в то время как эпикритическая чувствительность проводится волокнами филогенетически более молодой системы и более сложно построенной. Хэд считает, что не только афферентные пути, но и центральные образования у протопатической и эпикритической чувствительности разные: высшие центры протопатической чувствительности локализируются, по Хэду, в таламусе, а эпикритической чувствительности — в филогенетически более поздних корковых образованиях. В нормальных условиях протопатическая чувствительность контролируется эпикритической посредством тормозящего воздействия коры на таламус и нижележащие области, с которыми связана протопатическая чувствительность.

Это деление чувствительности на более грубую — протопатическую, или таламическую и более тонкую — эпикритическую, или корковую, которое Хэд проводил только для поверхностной чувствительности (собственно для кожной чувствительности), Стопфорд распространил также и на глубокую чувствительность.

Исходя из того, что протопатическая чувствительность представляет собой аффективное переживание неприятного чувства, связанного с резкими

термическими и болевыми раздражениями, Ферстер обозначает её термином патическая или *аффективная* чувствительность, а Ч. Шеррингтон употребляет термин «ноцицептивная», т. е. чувствительность, воспринимающая вредное, угрожающее разрушением, раздражение. В качестве синонимов эпикритической чувствительности употребляются термины: *перцепторная* или дискриминативная, т. е. различающая, или *гностическая*, т. е. познавательная.

При всём интересе, который вызывает теория Хэда, она является всё же лишь гипотезой и притом гипотезой, которая некоторыми оспаривается. [Е. К. Сепп, К критике теории Хэда о протопатической и эпикритической чувствительности, «Невропатология и психиатрия», т. VI, № 10, М. 1937.]

В этом вопросе необходимо расчленить две стороны: во-первых, вопрос о правомерности противопоставления двух видов чувствительности как генетически последовательных ступеней, располагающих каждая особым видом афферентных волокон, и, во-вторых, вопрос о наличии функциональных различий между различными видами нормальной чувствительности, выражающихся в более аффективном, менее дифференцированном характере одной и более перцептивном, дифференцированном, рациональном характере другой.

Оставляя открытым первый вопрос, относящийся к специфическому ядру учения Хэда, можно считать бесспорным положительный ответ на второй. Для того чтобы в этом убедиться, достаточно взять, например, органическую чувствительность, которая доставляет нам по большей части трудно локализируемые, разлитые, трудно дифференцируемые ощущения с настолько яркой аффективной окраской, что каждое такое ощущение (голода, жажды и т. д.) трактуется так же, как чувство. Их познавательный уровень, степень дифференцированности субъективно-аффективных и объективно-предметных моментов в них существенно разнятся.

Каждое ощущение, будучи органическим процессом, отражающим действительность, включает в себя неизбежно полярность, двусторонность. Оно, с одной стороны, отражает какую-то сторону действительности, действующей на рецептор в качестве раздражителя, с другой — на нём в какой-то мере, большей или меньшей, отражается состояние организма. С этим связано наличие в чувствительности, в сенсорике, с одной стороны, аффективных, с другой — перцептивных, созерцательных моментов. Обе эти стороны представлены в ощущениях в противоречивом единстве. Но в этом единстве обычно одна в той или иной мере преобладает над другой. В одних случаях в сенсорике в той или иной мере преобладает аффективный, в другой перцептивный характер, первый по преимуществу в тех видах чувствительности, которые служат главным образом для регулирования внутренних взаимоотношений организма; второй — в тех, которые по преимуществу регулируют его взаимоотношения с окружающей средой.

Более примитивная чувствительность была, по-видимому, первоначально нерасщеплённым, недифференцированным единством перцептивных, аффективных и моторных моментов, отражая в нерасчленённом единстве свойства объекта и состояние субъекта. В дальнейшем развитие чувствительности идёт по разным направлениям: с одной стороны, виды чувствительности, связанные с регулированием внутренних взаимоотношений, сохраняют аффективный характер; с другой — в интересах правильного приспособления, а затем и воздействия на среду необходимо отображать вещи в их объективных свойствах, независимых от субъекта. Поэтому в процессе биологической эволюции стали формироваться всё более специализированные, относительно замкнутые аппараты, которые оказались, таким образом, всё более приспособленными к тому, чтобы выражать не общее состояние организма, а

отражать возможно более безлично, объективно свойства самих вещей.

В физиологическом плане это обусловлено тем, что периферическое раздражение само по себе не обусловливает однозначно ощущение, а является лишь начальной фазой процесса, в который включены и высшие центры. Притом по мере развития центрального аппарата коры центрифугальные иннервации (идущие от центра к периферии), по новейшим данным, играют, по-видимому, в деятельности сенсорных систем почти столь же значительную роль, как и центрипетальные (идущие от периферии к центру). Это регулирование деятельности отдельных сенсорных систем центральными факторами рационализирует чувствительность и служит в конечном счёте тому, чтобы, как бы корректируя локальное раздражение, привести сенсорные качества в сознании в максимальное соответствие с объектом.

Проблема чувствительности разрабатывалась первоначально в плане психофизиологии, которая была по существу частью физиологии. Лишь в последнее время она поднимается в собственно психологический план. В психофизиологии ощущения рассматриваются лишь как индикатор состояния органа. Собственно психологическое исследование ощущений начинается там, где ощущения начинают рассматриваться не только как индикаторы состояния органа, а как отражения свойств воспринимаемых объектов. В этом своём взаимоотношении к объекту они являются вместе с тем и проявлением субъекта, индивида, его установок, потребностей, его истории, а не только реакций органа. Психология человека изучает чувствительность человека, а не деятельность органов чувств самих по себе. При этом всякий конкретный процесс ощущения осуществляется конкретным индивидом и зависит от его индивидуальных особенностей, более непосредственно — от его восприимчивости и впечатлительности, т. е. свойств его темперамента.

Переходя к изучению ощущения, мы пойдём от менее дифференцированных и опредмеченных интероцептивных ощущений и проприоцептивных к более дифференцированным и опредмеченным экстероцептивным и от контактрецепторов к дистантрецепторам.

Этот порядок изложения, в котором интероцепция предшествует экстероцепции, никак не означает какого-либо генетического приоритета первой над второй. По-видимому, генетически первичной была рецепция, в которой экстероцептивные и интероцептивные моменты не были ещё расчленены; при этом главное значение принадлежало компонентам *экстероцептивным*.

Органические ощущения

Органическая чувствительность доставляет нам многообразные ощущения, отражающие жизнь организма. Органические ощущения связаны с органическими потребностями и вызываются в значительной мере нарушением автоматического протекания функций внутренних органов. К органическим ощущениям относятся ощущения голода, жажды, ощущения, идущие из сердечно-сосудистой, дыхательной и половой системы тела, а также смутные, трудно дифференцируемые ощущения, составляющие чувственную основу хорошего или плохого общего самочувствия.

Исследования последних десятилетий привели к открытию в самых разнообразных внутренних органах рецепторов, с деятельностью которых связаны органические ощущения. Все эти рецепторы относятся к категории *интероцепторов* по классификации Ч. Шеррингтона. Оказалось, что интероцепторы заложены на всём протяжении пищеварительного тракта (во всех трёх его слоях), во всех органах брюшной полости, в печени, селезёнке, в лёгких, в сердце и в кровеносных сосудах. Интероцепторы воспринимают раздражения

механического, химического и физикохимического характера. Импульсы, идущие из множества различных интероцепторов, расположенных в различных внутренних органах, и составляют в здоровом состоянии чувственную основу «общего самочувствия»; в патологических случаях они вызывают ощущения нездоровья, разбитости, подавленности. При болезненных процессах (воспалении и т. п.) в том или ином органе появляются болевые ощущения, разлитые и не всегда ясно локализируемые.

Сердце долгое врем считалось органом, лишённым чувствительности. Однако эта точка зрения, поддерживающаяся многими учёными, в настоящее время — после работ Цимсека, Даниэлаполу, М. М. Губергрица, Е. К. Плечковой, Лериша, А. А. Зубкова и др. — должна быть оставлена. Оказалось, что кровеносные сосуды обильно иннервированы чувствительными нервами, причём рецепторы сосудов могут воспринимать как изменения давления внутри сосудов, так и изменения химического состава крови. Деятельность этих рецепторов имеет отношение к ощущению головной боли, тяжести в голове и т. д.

Существенное значение для общего самочувствия и для работоспособности человека имеют рецепторы пищеварительного тракта. «...Сильно раздражающие влияния на внешнюю поверхность тела, — писал И. П. Павлов, — тормозят действие всего пищеварительного канала. Почему же не предположить наоборот? Почему пищеварительный канал не может влиять также угнетающим образом на жизнь других органов?» [И. П. Павлов, Статьи по физиологии нервной системы: Лабораторные наблюдения над патологическими рефлексами в брюшной полости // Полн. собр. трудов. М.-Л., 1940. Т. I. С. 336] Исследования Дмитренко, С. И. Гальперина, Могендовича и др. показали, что механические, термические и химические воздействия сказываются на состоянии многих других органов. С деятельностью интероцепторов пищеварительного тракта связаны также и ощущения голода и жажды.

Голод и ощущения, его сопровождающие, послужили предметом многочисленных исследований. Вначале полагали, что ощущение голода вызывается пустотой желудка. Это мнение основывалось по преимуществу на ряде житейских наблюдений (уменьшение чувства голода при стягивании живота поясом и т. п.). Однако более тщательное наблюдение, экспериментальные и клинические факты привели к тому выводу, что ощущение голода не может вызываться пустотой желудка, так как ощущение голода обычно появляется значительно (иногда на несколько часов) позже того, как желудок опорожнён. С другой стороны, ощущение голода может, как показал эксперимент, пройти в результате инъекции пептонов в кровь, — значит, независимо от наполнения желудка.

В результате в противовес этой периферической теории голода была выдвинута теория, утверждающая, что ощущение голода центрального происхождения (М. Шифф (Schiff) и др.). Согласно этой теории, обеднённая при голоде кровь своим изменённым химическим составом непосредственно воздействует на мозг, вызывая таким образом ощущение голода, которое затем частично проецируется в область желудка. Можно считать установленным, что пустота желудка сама по себе не вызывает ощущения голода и что в его возникновении химизм крови играет существенную роль. Однако против теории, которая сводит голод к одним лишь центральным факторам, имеются серьёзные возражения. Нельзя при объяснении чувства голода игнорировать деятельность многочисленных рецепторов, находящихся в слизистой желудка и в гладкой мускулатуре его стенок. Эти рецепторы сигнализируют нервной системе о наличии, количестве и характере содержимого желудка. Экспериментальные данные, добытые У. Кенноном (Cannon) и М. Ф. Уошберном (Washburn), которые

зарегистрировали посредством введённого в желудок баллона сокращения желудка, свидетельствуют о том, что в ощущении голода существенную роль играют периферические факторы — перистальтические сокращения желудка. Однако при этом остаётся открытым вопрос о том, что вызывает эти сокращения. У. Кеннон, опираясь на ряд опытов (Е. Карлсона (Carlson)), склонен отнести эти сокращения за счёт местного автоматизма. И. Мюллер считает, что они вызываются мозгом под воздействием изменяющегося при голоде химизма крови, так что всё же в конечном счёте ощущения голода вызываются общим состоянием организма через посредство местных сокращений желудка. Раздражения, исходящие от сокращений пустого желудка, передаются в мозг через афферентные нервы. Ощущение голода, возникающее в результате этого, отражает в сознании недостаток питательных веществ в организме.

Жажда выражается в ощущениях, локализованных во рту, глотке и верхней части пищевода. Когда жажда достигает большой силы, к этим ощущениям присоединяется сжатие глотки, вызывающее спазматические ощущения и намечающиеся движения глотания. К этим местным ощущениям присоединяется общее тягостное чувство.

В отношении жажды, так же как и голода, ведётся борьба между центральной теорией, объясняющей жажду лишь общим недостатком воды в организме, и периферическими теориями, обращающими внимание лишь на периферические явления — сухость гортани и т. п. В действительности центральные и периферические факторы взаимодействуют. Общий недостаток воды в организме, оказывая и как таковой известное влияние на общее состояние организма, сказывается прежде всего на слюнных железах, секреция которых содержит воду. Недостаток секреции слюнных желез влечёт за собой сухость рта и глотки, вызывающую ощущение жажды (У. Кеннон). К ощущениям, обусловленным непосредственно сухостью рта и глотки и опосредованно недостатком воды в организме, сказывающимся прежде всего на недостаточной секреции слюнных желез, присоединяются ещё наблюдающиеся при жажде усиленные и учащённые сокращения пищевода, зарегистрированные И. Мюллером. Таким образом, ощущение жажды включает и ощущение напряжения.

Острые ощущения связаны с половой сферой. Половая потребность, как и другие органические потребности, даёт общие разлитые ощущения и ощущения местные, локализированные в эрогенных зонах. Само собой разумеется, что сама половая потребность или половое влечение человека никак не может сводиться к этим ощущениям, примитивным чувственным возбуждениям. Будучи отношением человека к человеку, оно опосредовано целым миром сложнейших, специфически человеческих отношений и переживаний и само является таковым. Половое влечение у человека отражается в тончайших чувствах; здесь же пока идёт речь лишь об элементарных органических ощущениях, связанных с половой сферой.

Все остальные органические потребности при нарушении органических функций, посредством которых они удовлетворяются, также дают более или менее острые ощущения. Если задержка в удовлетворении потребности вызывает более или менее острое, обусловленное напряжением, ощущение отрицательного аффективного тона, к которому, однако, порой примешивается особенно в таком случае заострённое чувство наслаждения, то удовлетворение потребности даёт более или менее острое, положительно окрашенное аффективное ощущение.

Дыхательная система доставляет нам более или менее резкие ощущения при нарушении автоматически совершающейся регуляции дыхания. Не получающая надлежащего удовлетворения потребность в воздухе отражается в специфических общих и локализированных ощущениях удушья. Общие

ощущения обусловлены по преимуществу нарушением нормального химизма крови, местные отражают нарушенную координацию дыхательных движений и напряжение мышц, посредством которых они осуществляются (мышц диафрагмы, грудных, межрёберных мышц). Эти ощущения вызывают тенденцию к восстановлению нормального дыхания.

Внутренние органы имеют своё представительство в коре полушарий головного мозга. Ряд авторов показал, что некоторые области коры, в особенности премоторная зона, имеют близкое отношение к импульсам, приходящим в центральную нервную систему от интероцепторов. И. П. Павловым в своё время было высказано мнение о том, что «полушария представляют собою грандиозный анализатор как внешнего мира, так и внутреннего мира организма». Это положение нашло себе подтверждение в многочисленных опытах К. М. Быкова и его сотрудников (С. И. Гальперин, Э. Ш. Айрапетян, В. Л. Балакшина, Н. А. Алексеев-Беркман, Е. С. Иванова и др.). Быкову удалось получить многочисленные условные рефлексы на деятельность почек, слюнной железы, селезёнки и других органов. В результате своих многолетних исследований он пришёл к заключению, что существует тесная взаимозависимость и взаимодействие между внутренними органами и корой полушарий головного мозга.

Нервные импульсы, идущие от интероцепторов в центральную нервную систему, в подавляющем большинстве случаев не доходят, однако, до высших отделов коры и, изменяя функциональное состояние нервной системы и в частности органов чувств, не дают всё же ощущений.

«В условиях обычной жизни здорового индивида, — писал несколько десятков лет назад Ч. Шеррингтон, — деятельность внутренних органов почти не доходит до сознания, исключение составляют лишь эмотивные состояния». И. М. Сеченов, касаясь этих вопросов, писал: «...Между явлениями есть и большая разница со стороны осложнения их актами сознательного чувствования и вмешательством воли. Одни, например действие желудочного жома или отделение желудочного сока, лежат вне сферы обоих влияний; другие, не подчиняясь воле, требуют, по-видимому, сознательных ощущений (чувство тошноты и рвоты)». «Вторую категорию регуляции представляют так называемые системные чувства с их двигательными влияниями. Общим фоном для относящихся сюда многообразных проявлений служит то смутное валовое чувство, которое мы зовём у здорового человека чувством общего благосостояния... В общем, фон этот, хотя и имеет характер спокойного, ровного, смутного чувства, влияет, однако, очень резко не только на рабочую деятельность, но даже и на психику человека».

Это смутное валовое чувство, о котором писал Сеченов, являющееся «валовым итогом огромного количества различных интероцепторных импульсов», составляет, по-видимому, в значительной мере сферу «подсознательного», физиологическую основу которого образует деятельность интероцепторов. Значительно более чёткая осознанность, обычно свойственная данным экстероцепции, и меньшая — интероцепции, в психологическом плане находит себе, как нам представляется, объяснение в нашей трактовке «механизма» осознания (см. выше) и служит тем самым её подтверждением. Осознание для нас связано с «опредмечиванием», оно совершается через соотнесение переживания с объектом (так, осознание *влечения*, направленного на тот или иной предмет, совершается через осознание того, на какой *предмет* оно направляется). Отсюда понятно, что интероцепция должна находиться в иных условиях в отношении осознания, чем экстероцепция. Понятным отсюда оказывается и то, что данные интероцептивной чувствительности обычно

осознаются, либо поскольку они косвенно соотносятся с внешними объектами (см. выше об осознании ощущений голода и жажды), либо поскольку само тело превращается в объект познания, основанного на данных экстероцептивной чувствительности, и органические ощущения локализируются нами на основе объективированной схемы нашего тела.

Все органические ощущения имеют — как видно — ряд общих черт.

1. Они, как правило, связаны с органическими потребностями, которые через органические ощущения обычно впервые отражаются в сознании. Недаром некоторые авторы (М. Прадинес) именуют органические ощущения «ощущениями потребностей» (sensations de besoin). Они по большей части связаны с возникновением и удовлетворением органической потребности; в частности нарушение в течении органических функций вызывает специфические ощущения (голода, жажды, удушья и т. п.). Органические ощущения связаны обычно с напряжением. Они включают поэтому момент *динамики, влечения, стремления*, так же как ощущения, связанные с удовлетворением потребности, заключают в себе момент разрядки. Позитивный эмоциональный чувственный тон, с которым обычно связан процесс удовлетворения потребностей, усиливает заключающуюся в первоначальном ощущении напряжения тенденцию. Таким образом, органические ощущения связаны с потребностями, являясь первичным чувственным их отражением, и заключают в себе момент стремления — первичную чувственную основу волевого напряжения.

В силу заключённых в них моментов напряжения и разрядки органические ощущения играют существенную роль в механизме *влечений*. Однако чувственное отражение потребностей в органических ощущениях, связанных с напряжением и разрядкой, является лишь начальным чувственным моментом в осознании человеком его потребностей. Серьёзной ошибкой учения о влечениях, разработанного З. Фрейдом, является то, что оно отрывает этот начальный чувственный момент от всей последующей сознательной деятельности человека по осознанию мотивов своего поведения и ошибочно противопоставляет его ей.

2. В органических ощущениях *сенсорная*, перцептивная чувствительность ещё слита с чувствительностью *аффективной*. Недаром говорят «ощущение голода» и «чувство голода», «ощущение жажды» и «чувство жажды». Все органические ощущения имеют более или менее острый *аффективный* тон, более или менее яркую эмоциональную окраску. Таким образом, в органической чувствительности представлена не только сенсорика, но и аффективность.

Органические ощущения отражают не столько какое-то свойство, сколько состояние организма. Они мало «опредмечены» и потому не всегда сознательны. Мы иногда испытываем голод, не осознавая того, что мы испытываем как голод. Органические ощущения носят часто диффузный, точно не локализируемый, разлитой характер, обусловливая некоторый общий фон самочувствия. Они составляют то, что некоторые прежние авторы, в частности Т. Рибо, называли общим чувством — «синестезией» и рассматривали как чувственную основу единства личности. И. М. Сеченов усматривал в этом «смутном валовом чувстве, которое мы зовём у здорового человека чувством общего благосостояния», общий фон для того, что он называл «системными чувствами».

По воззрениям М. И. Аствацатурова, с заболеваниями внутренних органов связаны не только болевые ощущения, но и эмотивные состояния. В частности, расстройства сердечной деятельности вызывают эмоцию страха, расстройства функций печени — раздражительность, заболевания желудка — апатию, затруднения в опорожнении кишок или мочевого пузыря — чувство беспокойства.

3. Органические ощущения, отражая потребности, обычно связаны с

двигательными импульсами. Таковы, например, спазматические движения при сильной жажде, при ощущении удушья и т. д. Органические ощущения включены обычно в психомоторное единство, неразрывно сочетаясь с целым рядом намечающихся непроизвольных движений, которые, вызываясь потребностями и направляясь в порядке рефлекторного автоматизма на их удовлетворение, накладывают специфический отпечаток на соответствующие ощущения. Задержанные, заторможённые двигательные импульсы сказываются в напряжении и проявляются в двигательных тенденциях, связанных с органическими ощущениями как чувственным отражением органических потребностей. Так, например, ощущение голода сочетается с целой серией различных движений, отчасти направленных на удовлетворение потребности, отчасти обусловленных предвкушением её удовлетворения, — лёгкие движения, слюноотделение, движения языка, губ, вторичные ощущения, представляющие кинестезию этих движений, образуют с первичным ощущением голода единый комплекс.

Таким образом, органические ощущения многосторонне сплетены с различными сторонами психики — с аффективными состояниями, с влечениями и стремлениями; с самого начала отчётливо выступает связь их с потребностями, психические, сознательные компоненты которых никак, конечно, не исчерпываются органическими ощущениями.

Статические и кинестетические ощущения

Статические ощущения

Показания о состоянии нашего тела в пространстве, его позы, его пассивных и активных движений, равно как и движений отдельных его частей относительно друг друга, дают многообразные ощущения по преимуществу от внутренних органов, от мышечной системы и суставных поверхностей и отчасти от кожи.

В оценке положения тела в пространстве решающая роль принадлежит глубокой чувствительности. Основным органом для регулирования положения тела в пространстве является лабиринтный аппарат, а именно его вестибулярный аппарат — преддверие и полукружные каналы. Лабиринт сигнализирует положение головы в пространстве, в связи с чем происходит перераспределение тонуса мускулатуры. Целая серия экспериментальных головокружений от вращения, от действия на лабиринтный аппарат тепла, холода, действия гальванического тока показывает, насколько решающую роль играет лабиринтный аппарат в этих состояниях.

Центральным органом, регулирующим сохранение равновесия тела в пространстве, служит преддверие лабиринта — вестибулярный аппарат, иннервируемый вестибулярным нервом, который передаёт раздражения от расположенных в лабиринте статоцистов.

Высшим контролирующим органом равновесия является мозжечок, с которым связан соответствующими путями вестибулярный аппарат.

В то время как вестибулярный аппарат служит для определения и регулирования положения по отношению к вертикали, для определения вращательного и ускоренного поступательного движения собственного тела служат полукружные каналы.

Кинестетические ощущения

Ощущения движения отдельных частей тела — кинестетические ощущения вызываются возбуждениями, поступающими от проприоцепторов,

расположенных в суставах, связках и мышцах. [Так как подавляющее большинство проприоцептивных импульсов не осознаётся, то И. М. Сеченов назвал — очень удачно — мышечное чувство «тёмным».] Благодаря кинестетическим ощущениям человек и с закрытыми глазами может определить положение и движение своих членов. Импульсы, поступающие в центральную нервную систему от проприоцепторов вследствие изменений, происходящих при движении в мышцах, вызывают рефлекторные реакции и играют существенную роль в мышечном тонусе и координации движений. Всякое выполняемое нами движение контролируется центростремительными импульсами с проприоцепторов. Выпадение проприоцептивных раздражений влечёт за собой поэтому более или менее значительное расстройство координации движений. Отчасти это нарушение координации может коррегироваться зрением. Кинестезия вообще находится в тесном взаимодействии с зрением. С одной стороны, зрительная оценка расстояний вырабатывается под контролем кинестетических ощущений; с другой стороны, вырабатывающиеся у нас в опыте, на практике зрительно-двигательные координации играют очень существенную роль в наших движениях, выполняемых под контролем зрения. В соединении с зрением, осязанием и т. д. кинестетические ощущения играют существенную роль в выработке у нас пространственных восприятий и представлений.

Роль мышечного чувства в воспитании зрения, слуха и других чувств была подмечена одним из первых выдающимся русским физиологом И. М. Сеченовым. В ряде работ и особенно в своей известной статье «Элементы мысли» Сеченов показал, что пространственное видение, глазомер осуществляются, во-первых, с помощью проприоцепторов глазных мышц, во-вторых, путём многократного сочетания оценки расстояний глазами и руками или ногами. По мнению Сеченова, мышца является анализатором не только пространства, но и времени: «Близь, даль и высота предметов, пути и скорости их движений — всё это продукты мышечного чувства... Являясь в периодических движениях дробным, то же мышечное чувство становится измерителем или дробным анализатором пространства и времени». [И. М. Сеченов, Элементы мысли. СПб., 1898. С. 187]

Кинестетические ощущения всегда в той или иной мере участвуют в выработке навыков. Существенной стороной автоматизации движений является переход контроля над их выполнением с экстеро- к проприоцепторам. Такой переход может иметь место, когда, например, пианист, выучив музыкальное произведение, перестаёт руководствоваться зрительным восприятием нот и клавиатуры, доверяясь искусству своей руки.

Кожная чувствительность

Кожная чувствительность подразделяется классической физиологией органов чувств на четыре различных вида. Обычно различают рецепции: 1) боли, 2) тепла, 3) холода и 4) прикосновения (и давления). Предполагается, что каждый из этих четырёх видов чувствительности располагает и специфическими рецепторами и особой афферентной системой.

Анатомический анализ показывает, что на поверхности кожи имеется множество различных периферических рецепторных образований различной формы, как-то: тельца Мейснера, Пачинни, Руффини, колбочки Краузе и др. Предполагают, что пачинниевы тельца раздражаются прикосновением (давлением); колбочки Краузе — температурными изменениями (холод); мейснеровы тельца, имеющиеся только у человека и обезьян, по одним предположениям являются непосредственно рецепторами поверхностного прикосновения, по другим — лишь сенсибилизаторами, повышающими чувствительность к слабым давлениям в участках, лишённых волос.

Приходится констатировать, что действительно точной связи между видами кожной чувствительности, различными по качеству действующих на них раздражителей и возникающих в результате этого воздействия ощущений, с одной стороны, и определёнными периферическими аппаратами — с другой, установить пока не удалось.

Разнообразие воспринимающих нервных аппаратов на периферии продолжается таким же, если не бОльшим, разнообразием проводящих нервных путей, несущих чувствительность от периферии к центру. Нервный ствол, составляющий тот или иной периферический нерв, содержит чувствующие и двигательные нервные волокна, идущие к эффекторному аппарату. Перед спинным мозгом чувствующие и двигательные волокна разделяются; все двигательные волокна составляют переднюю пару корешков спинного мозга, а чувствующие — пару задних корешков. Передние корешки выходят из спинного мозга, беря своё начало в двигательных клетках передних рогов спинного мозга, и идут на периферию, составляя общий нервный ствол с чувствующими волокнами; чувствующие же волокна берут своё начало от вышепереименованных концевых чувствующих аппаратов и идут к спинному мозгу, проходят через задний спинномозговой узел. В этом спинномозговом узле чувствующие волокна, идущие с периферии, имеют как бы первую переключательную подстанцию, от которой начинаются новые чувствующие системы, составляющие задние корешки и вступающие в спинной мозг через задние столбы спинного мозга. При этом одни чувствующие волокна вступают в заднюю треть спинного мозга и образуют голлевский и бурдаховский пути (по имени авторов, их описавших); входя в спинной мозг, они делятся на восходящие и нисходящие ветви, которые дают коллатерали к различным нервным клеткам спинного мозга. Нисходящие волокна обычно оканчиваются в том же сегменте, а восходящие поднимаются до продолговатого мозга, где они заканчиваются в ядрах, от которых идут нейроны второго порядка до зрительного бугра.

Пути Голля и Бурдаха проводят с периферии к центру глубокую чувствительность, т. е. мышечное и вибрационное чувство и чувство прикосновения (тактильное).

Помимо этих путей, в боковых столбах спинного мозга залегают следующие проводящие системы: пучок Флексига, или прямой мозжечковый путь, который берёт начало от клеток кларковских столбов и на своей стороне идёт по всему длиннику спинного мозга и вступает в мозжечок. Пучок Флексига совместно с пучком Говерса обеспечивает всю сигнализацию к органу равновесия о статико-динамическом положении организма во внешней среде.

От нервных клеток задних рогов спинного мозга берёт начало ещё один путь, весьма важный в функциональном отношении. Начинаясь от клеток задних рогов, являющихся как бы второй переключательной подстанцией, и проходя вдоль спинного мозга и ствола, он вступает в зрительный бугор. Этот спинно-таламический путь передаёт с периферии болевую и температурную (холод и тепло) и отчасти тактильную чувствительность.

Электрофизиологический анализ рецепторных систем кожной чувствительности (Эдриан) установил, что импульс, возникающий при нанесении тактильного раздражения, отличается большой частотой (до 200 *м* в сек.), быстрой проводимостью (до 80 *м* в сек.) и быстрым наступлением адаптации к раздражителю. Термические раздражения (холод, тепло) и средней силы давление рождают импульсы меньшей частоты и более медленного проведения. Раздражения же болевые рождают медленные импульсы (с частотой максимально 40 *м* в сек.) и с медленной проводимостью (порядка от 0,5 до 10 *м*).

а) Боль

Боль является биологически очень важным защитным приспособлением. Возникая под воздействием разрушительных по своему характеру и силе раздражений, боль сигнализирует опасность для организма, являясь симптомом патологических процессов, которым он подвергается.

Болевая чувствительность распределена на поверхности кожи и во внутренних органах неравномерно. Имеются участки мало чувствительные к боли и другие — значительно более чувствительные. В среднем, по данным М. Фрея, на 1 *кв. см* приходится 100 болевых точек; на всей поверхности кожи, таким образом, должно иметься около 900 тысяч болевых точек — больше, чем точек какого-либо другого вида чувствительности.

Новейшие экспериментальные исследования дают основание считать, что распределение болевых точек является динамическим, подвижным и что болевые ощущения являются результатом определённой, превышающей известный предел интенсивности, длительности и частоты импульсов, идущих от того или иного раздражителя (Nafe).

Согласно господствующей теории М. Фрея, болевая чувствительность имеет самостоятельный не только периферический, но и центральный нервный аппарат. А. Гольдшейдер и А. Пьерон это отрицают. Гольдшейдер признаёт единство рецепторов и периферических нервных путей для болевой и тактильной чувствительности, считая, что характер ощущения зависит от характера раздражения. Гуморальные факторы повышают болевую чувствительность. Влияние этих гуморальных факторов, а также и вегетативных вскрывают исследования Л. А. Орбели. [Л. А. Орбели, Боль и её физиологические эффекты, «Физиологический журнал СССР», т. XXI, вып. 5—6, М. 1936 (доклад «Труды XV Международного физиологического конгресса»).] По данным его исследований, боль представляется как сложное состояние организма, обусловленное взаимодействием многообразных нервных и гуморальных факторов.

Для болевой чувствительности характерна малая возбудимость. Импульсы, возникающие вслед за болевым раздражением, характеризуются медленностью проведения. Адаптация для болевых импульсов наступает очень медленно.

Психологически для боли наиболее характерен аффективный характер болевых ощущений. Недаром говорят об ощущении боли и о чувстве боли. Ощущение боли, как правило, связано с чувством неудовольствия или страдания.

Боль, далее, относительно плохо, неточно локализируется, она часто носит иррадиирующий, разлитой характер. Хорошо известно, как часто, например, при зубной боли и при болезненности внутренних органов больные допускают ошибки в локализации источника своих болевых ощущений.

В психологическом плане одни трактуют боль как специфическое ощущение, другие рассматривают её лишь как особенно острое проявление аффективного качества неприятного. Боль является несомненно аффективной реакцией, но связана с интенсивным раздражением лишь определённых сенсорных аппаратов. Есть, таким образом, основание говорить о специфическом ощущении боли, не растворяя его в аффективно-чувственном тоне неприятного; боль является вместе с тем ярким проявлением единства сенсорной и аффективной чувствительности. Болевое ощущение может заключать в единстве с аффективным и познавательный момент. Если при ожоге выступает лишь аффективный момент острой болевой чувствительности, то при уколе, когда болевой характер ощущения связан с осязательными моментами, в болевом ощущении в единстве с аффективной реакцией выступает и момент чувственного познания — дифференциации и локализации болевого раздражения.

Вследствие относительно всё же разлитого, нечётко очерченного характера

болевого ощущения (в силу которого Г. Хэд относил болевую чувствительность к низшей протопатической чувствительности) оно оказывается очень подвижным и поддающимся воздействию со стороны высших психических процессов, связанных с деятельностью коры, — представлений, направленности мыслей и т. д. Так, преувеличенное представление о силе ожидающего человека болевого раздражения способно заметно повысить болевую чувствительность. Об этом свидетельствуют наблюдения как в житейских, так и в экспериментальных ситуациях. [З. М. Беркенблит, Динамика болевых ощущений и представления о боли, «Труды Государственного института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева», под ред. В. П. Осипова, т. XIII, 1940. А. Н. Давыдова, К психологическому исследованию боли (там же).] Это воздействие представлений явно зависит от личностных особенностей: у людей боязливых, малодушных, невыносливых она будет особенно велика.

В жизни приходится часто наблюдать, как у человека, сосредоточенного на своих болевых ощущениях, они, чудовищно разрастаясь, становятся, по-видимому, совершенно нестерпимыми, и наряду с этим — как человек, жалующийся на мучительнейшие боли, включившись в интересный и важный для него разговор, занявшись увлекающим его делом, забывает о боли, почти переставая её чувствовать. Болевая чувствительность, очевидно, тоже поддаётся корковой регуляции. В силу этого высшие сознательные процессы могут, по-видимому, как бы то «гиперэстезировать», то «анэстезировать» болевую чувствительность человека. Люди, переносившие мучения инквизиции и всяческие пытки во имя своих убеждений, были прежде всего мужественными людьми, которые, и испытывая величайшие муки, находили в себе силу не поддаваться им, а действовать, подчиняясь другим, более для них существенным и глубоким, мотивам; но при этом сами эти мотивы, возможно, делали их менее чувствительными к болевым раздражениям.

б) Температурные ощущения

Температурная (термическая) чувствительность даёт нам ощущения тепла и холода. Температурная чувствительность имеет большое значение для рефлекторной регуляции температуры тела.

Поддерживаемое посредством этой рефлекторной теплорегуляции относительное постоянство внутренней температуры тела, появляющееся на эволюционной лестнице у птиц и млекопитающих, является крупным по своему биологическому значению приобретением, обеспечивающим относительную независимость по отношению к температурным изменениям окружающей среды.

Традиционная классическая физиология органов чувств (основы которой заложили М. Бликс и М. Фрей) рассматривает чувствительность к теплу и холоду как два разных и независимых вида чувствительности, каждый из которых имеет свои периферические рецепторные аппараты. Анатомическими органами ощущения холода считают колбы Краузе, а тепла — руффиниевы тельца. Однако это лишь гипотеза.

При раздражении холодовых точек неадекватным раздражителем, например горячим остриём, они дают холодовое ощущение. Это так называемое «парадоксальное ощущение холода». Недавно в лаборатории К. М. Быкова было получено (А. А. Роговым) и парадоксальное ощущение тепла от холодового раздражителя.

Некоторые авторы полагают, что ощущение горячего является следствием сложного взаимоотношения между одновременным ощущением тепла и холода, ввиду того что на местах, где отсутствуют точки холода, горячие предметы вызывают только ощущение тепла (а иногда ещё боли), но никакого ощущения

жара; наоборот, там, где отсутствуют точки тепла, ощущение сильного теплового раздражения даёт только ощущение холода. Традиционная концепция фиксированных чувствующих точек, на которой строится обычно учение об ощущениях тепла и холода (и о всей кожной чувствительности), подверглась в последнее время серьёзной экспериментальной критике. Данные новейших исследований говорят в пользу того, что не существует раз и навсегда твёрдо фиксированных отдельных точек тепла и холода (а также давления и боли), поскольку, как оказалось, количество этих точек изменяется в зависимости от интенсивности раздражителя. Этим объясняется тот факт, что различные исследования находят различное количество чувствительных точек на тех же участках кожи. Оказалось далее, что в зависимости от интенсивности раздражителя и структурного отношения раздражителя к воспринимающему аппарату изменяется не только количество чувствительных точек, но и качество получающегося ощущения: ощущение тепла сменяется ощущением боли, ощущение давления переходит в ощущение тепла и т. д. (Nafe).

Существенную роль в термических ощущениях играет способность кожи довольно быстро адаптироваться к разным температурам, причём разные части кожи имеют разную скорость адаптации.

Субъективным термическим нулём, который не даёт никаких температурных ощущений, являются средние температуры, приблизительно равные температуре кожи. Более высокая температура объекта даёт нам ощущение тепла, более низкая — холода. Термические ощущения вызываются различием в температуре или термическим обменом, который устанавливается между органом и внешним объектом. Чем активнее и быстрее совершается тепловой обмен, тем более интенсивное ощущение он вызывает. Поэтому и при равной температуре хороший проводник (например металл) покажется более холодным или тёплым, чем плохой проводник (например шерсть). Поскольку каждое тело имеет определённую проводимость, характеризующую специфические свойства его поверхности, термическая чувствительность приобретает специфическое познавательное значение: при осязании она играет значительную роль в распознавании вещей, к которым мы прикасаемся.

Термическая чувствительность связана, как уже указано, с теплорегуляцией. Возникшая впервые у птиц и млекопитающих и сохраняющаяся у человека автоматическая регуляция внутренней температуры тела, относительно независимой от среды, дополняется у него способностью создавать искусственную среду — отопляемые и охлаждаемые жилища, в которых поддерживается наиболее благоприятная для человеческого организма температура. Эта способность к двойной регуляции температуры — внутренней и внешней — имеет существенное значение, потому что температурные условия, отражаемые в термической чувствительности, влияют на общую активность человека, на его работоспособность.

в) Прикосновение, давление

Ощущения прикосновения и давления тесно связаны между собой. Даже классическая теория кожной чувствительности (основанная М. Бликсом и М. Фреем), которая исходит из признания особых чувствительных точек для каждого вида кожных ощущений, не предполагает особых рецепторных точек для давления и прикосновения. Давление ощущается как сильное прикосновение.

Характерной особенностью ощущений прикосновения и давления (в отличие, например, от болевых ощущений) является относительно точная их локализация, которая вырабатывается в результате опыта при участии зрения и мышечного чувства. Характерной для рецепторов давления является их быстрая

адаптация. В силу этого мы обычно ощущаем не столько давление как таковое, сколько изменение давления.

Чувствительность к давлению и прикосновению на различных участках кожи различна.

Чувствительность к прикосновению, выражающаяся в тонкости дифференцировок двух мало друг от друга отдалённых прикосновений (определяемых эстезиометром Э. Г. Вебера, М. Фрея, Спирмена или В. М. Бехтерева), равна 1 *мм* на поверхности языка, 2 *мм* на концах пальцев и 67,7 *мм* на средней части спины. Если специально подбирать точки прикосновения, то пороги прикосновения значительно снижаются, доходя до 0,1 на концах пальцев и 0,4 на спине.

Все эти пороги не являются раз и навсегда фиксированными величинами. Они изменяются в зависимости от различных условий. На тонкости кожной чувствительности явно сказывается утомление. Она не менее очевидно поддаётся упражнению. Убедительным доказательством тому могут служить те результаты, которых достигают в этом отношении благодаря тренировке слепые.

Осязание

Ощущение прикосновения и давления в такой абстрактной изолированности, в какой они выступают при типичном для традиционной психофизиологии определении порогов кожной чувствительности, играют лишь подчинённую роль в познании объективной действительности. Практически, реально для познания действительности существенно не пассивное прикосновение чего-то к коже человека, а активное *осязание*, ощупывание человеком окружающих его предметов, связанное с воздействием на них. Мы поэтому выделяем осязание из кожных ощущений; это специфически человеческое чувство работающей и познающей руки; оно отличается особенно активным характером. При осязании познание материального мира совершается в процессе движения, переходящего в сознательно целенаправленное действие ощупывания, действенного познания предмета.

Осязание включает ощущения прикосновения и давления в единстве с кинестетическими, мышечно-суставными ощущениями. Осязание — это и экстеро- и проприоцептивная чувствительность, взаимодействие и единство одной и другой. Проприоцептивные компоненты осязания идут от рецепторов, расположенных в мышцах, связках, суставных сумках (пачинниевы тельца, мышечные веретёна). При движении они раздражаются изменением напряжения. Однако осязание не сводится к кинестетическим ощущениям и ощущениям прикосновения или давления.

У человека есть специфический орган осязания — *рука* и притом главным образом *движущаяся рука*. Будучи органом труда, она является вместе с тем и органом познания объективной действительности. [Ряд тонких психологических замечаний о роли руки как органа познания объективной действительности, главным образом правой, — дал И. М. Сеченов («Физиологигические очерки», стр. 267—268), предвосхитивший многое из того, что позже разработал Д. Катц. «Рука не есть только хватательное орудие, — свободный конец её, ручная кисть, есть тонкий орган осязания, — писал Сеченов, — и сидит этот орган на руке как на стержне, способном не только укорачиваться, удлиняться и перемещаться во всевозможных направлениях, но и чувствовать определённым образом каждое такое перемещение». «Если орган зрения по даваемым им эффектам, — писал он в другом месте, — можно было бы уподобить выступающим из тела сократительным щупалам с зрительным аппаратом на конце, то руку как орган осязания и уподоблять нечего, она всем своим устройством есть выступающий из

тела осязающий щупал в действительности». (И. М. Сеченов, Физиологические очерки. С. 267-268) В последнее время в советской литературе роли руки как органа познания и проблеме осязания была посвящена специальная работа Л. А. Шифмана: «К проблеме осязательного восприятия формы» («Труды Госуд. ин-та по изучению мозга им. В. М. Бехтерева», т. XIII, Л. 1940. Там же его статья «К вопросу о тактильном восприятии формы»). Л. А. Шифман экспериментально показывает, что рука как орган познания ближе к глазу, чем к коже, и вскрывает, как данные активного осязания опосредуются зрительными образами и включаются в построение образа вещи.] Отличие руки от других участков тела заключается не только в том количественном факте, что чувствительность к прикосновению и давлению на ладони и кончиках пальцев во столько-то раз больше, чем на спине или плече, но и в том, что, будучи органом, сформировавшимся в труде и приспособленным для воздействия на предметы объективной действительности, рука способна к активному осязанию, а не только к рецепции пассивного прикосновения. В силу этого она даёт нам особенно ценное знание существеннейших свойств материального мира. *Твёрдость, упругость, непроницаемость* — основные свойства, которыми определяются материальные тела, познаются движущейся рукой, отображаясь в ощущениях, которые она нам доставляет. Различие твёрдого и мягкого распознаётся по противодействию, которое встречает рука при соприкосновении с телом, отражающемуся в степени давления друг на друга суставных поверхностей.

Осязательные ощущения (прикосновения, давления, совместно с мышечно-суставными, кинестетическими ощущениями), сочетаясь с многообразными данными кожной чувствительности, отражают и множество других свойств, посредством которых мы распознаём предметы окружающего нас мира. Взаимодействие ощущений давления и температуры даёт нам ощущения влажности. Сочетание влажности с известной податливостью, проницаемостью даёт нам возможность распознавать *жидкие* тела в отличие от твёрдых. Взаимодействие ощущений глубокого давления характерно для ощущения мягкого: во взаимодействии с термическим ощущением холода они порождают ощущение *липкости*. Взаимодействие различных видов кожной чувствительности, главным образом опять-таки движущейся руки, отражает и ряд других свойств материальных тел, как-то *вязкости, маслянистости, гладкости* и *шероховатости* и т. д. Шероховатость и гладкость поверхности мы распознаём в результате вибраций, которые получаются при движении руки по более или менее шероховатой поверхности, и различий в давлении на смежных участках кожи.

В ходе индивидуального развития с самого раннего детства, уже у младенца, рука является одним из важнейших органов познания окружающего. Уже на руках матери младенец тянется своими ручонками ко всем предметам, привлекающим его внимание. Дошкольники и часто младшие школьники тоже при первом знакомстве с предметом хватают его руками, активно вертят, перемещают, поднимают его. Эти же моменты действенного ознакомления в процессе активного познания предмета имеют место и в экспериментальной ситуации.

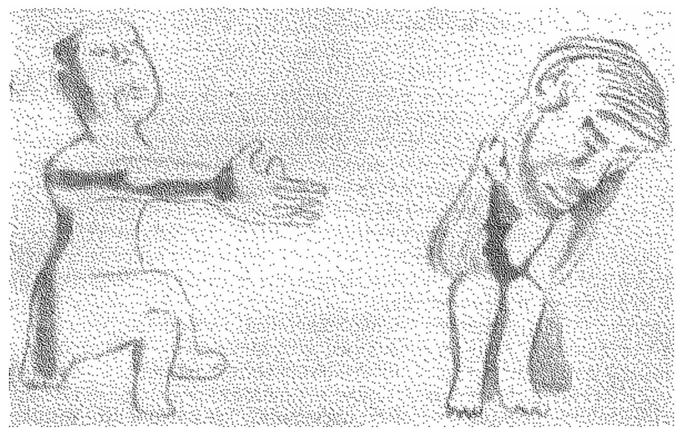
Вопреки субъективно-идеалистическим тенденциям ряда психологов (Й. Фолькельт, Р. Гиппиус и др.), которые, всячески подчёркивая в осязании момент субъективного эмоционального переживания, стремились свести на-нет предметно-познавательное значение, наши исследования [С. Н. Шабалин, Предметно-познавательные моменты в восприятии формы дошкольником // Учёные записки кафедры психологии Педагогического института им. Герцена, т. XVIII, под ред. проф. С. Л. Рубинштейна, Л. 1939; Ф. С. Розенфельд, Взаимоотношения восприятия и памяти в узнавании предметов] показывают, что

даже у детей-школьников осязание является процессом действенного познания окружающей действительности. Многочисленные данные протоколов Ф. С. Розенфельд и С. Н. Шабалина отчётливо выявляют познавательные установки ребёнка в процессе осязания: он не отдаётся только попросту переживанию субъективного впечатления от того или иного осязаемого им качества, а стремится посредством качеств, которые выявляет процесс осязания, опознать предмет и его свойства.

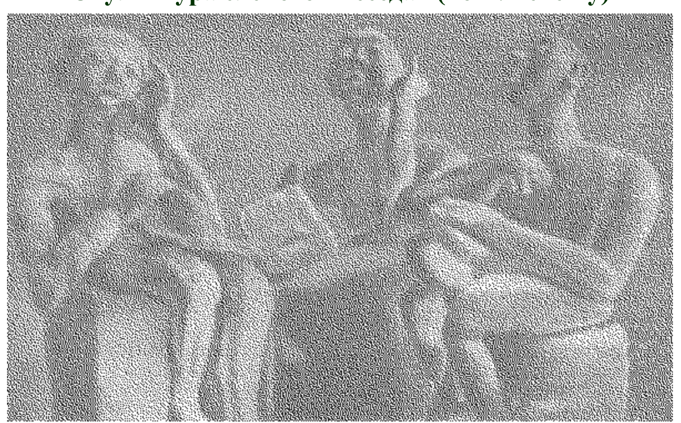
Обычно осязание функционирует у человека в связи со зрением и под его контролем. В тех случаях, когда, как это имеет место у слепых, осязание выступает независимо от зрения, отчётливо вырисовываются его отличительные особенности, его сильные и слабые стороны.



Скульптура слепорождённого, изображающая отчаяние (по Г. Ревешу)



Скульптура слепого «Беседа» (по Г. Ревешу)

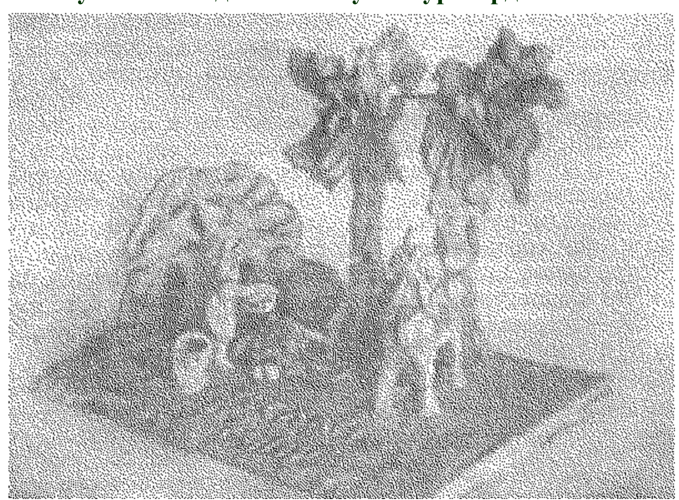


Наиболее слабым пунктом в изолированно действующем осязании является познание соотношений пространственных величин, наиболее сильным — отражение динамики, движения, действенности. Оба положения очень ярко иллюстрируются скульптурами слепых (см. рисунки выше, которые мы заимствуем из работы Ревеша [Revesz, Die Formenwelt des Tastsinns, Bd. II, 1939.]). Ещё, быть может, поучительнее скульптуры слепо-глухонемых детей из Ленинградского института слуха и речи, в частности воспроизведённые нами исполненные динамизма скульптуры Ардальона К., юноши, пожалуй, не менее замечательного, чем Елена Келлер, жизнь и достижения которого заслуживают не менее тщательного описания. Глядя на скульптуры этих детей, лишённых не только зрения, но и слуха, нельзя не поражаться тому, сколь многого можно достичь в отображении окружающей действительности на основе осязания.

«Рыбак и рыбка». Скульптура Ардальона К., 20 лет (ослеп около 2 лет)



«Руслан и Людмила». Скульптура Ардальона К.



«Тройка». Скульптура Ардальона К.



На осязании, на деятельности движущейся руки основывается в значительной мере весь процесс обучения слепых, и в ещё большей мере — слепо-глухонемых, поскольку обучение их чтению и, значит, овладение одним из основных средств умственного и общего культурного развития совершается у них посредством пальпации — восприятия пальцами выпуклого шрифта (шрифта Брайля).

Пальпация имеет применение и в восприятии речи слепо-глухонемыми. «Слушание» речи слепо-глухонемыми по способу «чтения с голоса» заключается

в том, что слепо-глухонемой прикладывает руку тыльной стороной кисти к шее говорящего в области голосового аппарата и путём тактильно-вибрационного восприятия улавливает речь.

Жизнь и деятельность многих слепых, достигших высокого уровня интеллектуального развития и работающих в качестве педагогов, скульпторов, писателей и т. д., в частности поразительная биография слепо-глухонемой Елены Келлер и ряд других, служат достаточно ярким показателем возможностей осязательно-двигательной системы обучения.

Обонятельные и вкусовые ощущения

Обонятельные ощущения

Тесно связанные между собой обоняние и вкус являются разновидностями химической чувствительности. У низших животных обоняние и вкус, вероятно, не расчленены. В дальнейшем они дифференцируются. Одно из биологически существенных различий, устанавливающихся между ними, заключается в том, что вкус обусловлен непосредственным соприкосновением, а обоняние функционирует на расстоянии. Обоняние принадлежит к дистантрецепторам.

У животных, особенно на низших ступенях эволюционного ряда, биологическая роль обоняния очень значительна. Обонятельные ощущения в значительной мере регулируют поведение животных при отыскании и выборе пищи, при распознавании особей другого пола и т. д. Первоначальный зачаток коры большого мозга у рептилий является по преимуществу центральным органом обоняния.

До недавнего времени принято было думать, что у человека обоняние не играет особенно существенной роли. Действительно, обоняние у человека играет значительно меньшую роль в познании внешнего мира, чем зрение, слух, осязание. Но значение его всё же велико в силу влияния, которое обоняние оказывает на функции вегетативной нервной системы и на создание положительного или отрицательного эмоционального фона, окрашивающего самочувствие человека в приятные или неприятные тона.

Обоняние доставляет нам большое многообразие различных ощущений, для которых характерен присущий им обычно яркий положительный или отрицательный аффективно-эмоциональный тон. Внести в это многообразие систему, установив однозначную закономерную зависимость между химическими свойствами вещества и его воздействием на обоняние, оказалось очень затруднительно.

Первая попытка свести многообразие запахов к нескольким группам принадлежит знаменитому естествоиспытателю Карлу Линнею (1756). Его классификация в основном ботаническая. Lorry наметил химическую классификацию. Он различает: 1) камфарные, 2) наркотические, 3) эфирные, 4) летучие кислотные, 5) щелочные запахи. Совершенно очевидно, что подвести сколько-нибудь однозначно под эти рубрики вещества, вызывающие ощущение запаха, невозможно. А. Бэн в своём разграничении запахов положился на различные побочные признаки. Он различает: 1) чистые свежие запахи, 2) угнетающие запахи, 3) отвратительные запахи, 4) сладкие запахи, 5) зловонные, 6) режущие, 7) эфирные, 8) пригорелые и 9) возбуждающие аппетит. Эта классификация явно лишена какой бы то ни было выдержанности. Значительную известность получила классификация Цвардемакера, различающая: 1) эфирные, 2) ароматические, 3) бальзамические, 4) амбра-мускусные, 5) алилькакодиловые, 6) горелые, 7) каприловые, 8) противные (widerliche) и 9) отвратительные (eckelhafte) запахи. Классификация Цвардемакера была подвергнута Геннингом резкой

критике, отметившей эклектизм, теоретическую несостоятельность, а также несоответствие данным опыта.

Геннинг попытался дать классификацию запахов, опирающуюся на материал, доставленный психологическим экспериментом; он различает 6 основных запахов, а именно: пряные, цветочные, фруктовые, смолистые, горелые и гнилостные, и попытался показать, что между запахами существует непрерывность переходов, принципиально такая же, как между звуками и цветами. Для этого он изобразил всё многообразие запахов в виде призмы, на углах которой разместились 6 основных запахов; остальные, по мнению Геннинга, должны найти своё место среди них. И эту классификацию никак нельзя признать удовлетворительной.

Поскольку ощущение запаха вызывается воздействием химических веществ, объективная классификация запахов должна была бы основываться на однозначном соотношении запаха с химическими свойствами вызывающего его вещества. В этом направлении и был в последнее время сделан ряд попыток, — наиболее существенная из них принадлежит Хорнбостелю.

Обонятельные ощущения возникают при проникновении в нос вместе с вдыхаемым воздухом некоторых газообразных веществ.

Обонятельная область представляет собою самую верхнюю часть слизистой оболочки носовой полости. Вся поверхность обонятельной области составляет приблизительно 5 *кв. см*. Пахучие вещества могут попадать сюда только двумя путями. Во-первых, при вдыхании, во-вторых, пахучие вещества могут ощущаться при выдыхании, когда вещества проникают из хоан (особенно это имеет место при еде).

Для того чтобы пахучее вещество вызвало обонятельное ощущение, необходимо, чтобы оно было способно к испарению и к растворению в воде. Те из веществ, которые отличаются лёгкой поглощаемостью и растворимостью в липоидах, могут оказаться лучшими раздражителями. Из двух почти миллионов неорганических соединений обоняние возбуждает лишь пятая часть. Чувствительность к запаху у человека (и ещё больше у животных) очень велика. В *г/см*^{3} рубежные величины, по Цвардемакеру, например, равны: ацетон $0{,}4^{-3}$, камфара $1{,}6 \cdot 10^{-11}$, валериановая кислота $2{,}1 \cdot 10^{-12}$ и т. д. Многие животные, в жизни которых обоняние играет важную роль, могут различать ещё меньшие величины.

В силу той роли, которую обоняние играет в настройке вегетативной нервной системы, выполняющей адаптационно-трофические функции по отношению ко всем видам чувствительности, обоняние может оказывать влияние на пороги различных органов чувств.

Из всех ощущений, пожалуй, ни одни не связаны так широко с эмоциональным чувственным тоном, как обонятельные: почти всякое обонятельное ощущение обладает более или менее ярко выраженным характером приятного или неприятного; многие вызывают очень резкую положительную или отрицательную эмоциональную реакцию. Есть запахи нестерпимые и другие — упоительные. Некоторые люди особенно чувствительны к их воздействию, и чувствительность многих в этом отношении так велика, что породила целую отрасль промышленности — парфюмерную.

Вкусовые ощущения

Вкусовые ощущения, как и обонятельные, обусловлены химическими свойствами вещей. Как и для запахов, для вкусовых ощущений не имеется полной, объективной классификации.

Из комплекса ощущений, вызываемых вкусовыми веществами, можно выделить четыре основных качества — солёное, кислое, сладкое и горькое.

К вкусовым ощущениям обычно присоединяются ощущения обонятельные, а иногда также ощущения давления, тепла, холода и боли. Едкий, вяжущий, терпкий вкус обусловлен целым комплексом разнообразных ощущений. Именно таким более или менее сложным комплексом обусловлен обычно вкус пищи, которую мы едим.

Вкусовые ощущения возникают при воздействии на вкусовые области растворимых и способных к диффузии веществ, т. е. веществ, обладающих относительно низким молекулярным весом. Главной вкусовой областью является слизистая оболочка языка, особенно его кончик, края и основание; середина языка и его нижняя поверхность лишены вкусовой чувствительности.

Разные вкусовые области обладают различной чувствительностью к ощущениям солёного, кислого, сладкого и горького. На языке наиболее чувствительны: к сладкому — кончик, к кислому — края, а к горькому — основание. Поэтому предполагают, что для каждого из четырёх основных вкусовых ощущений имеются особые органы.

Из теорий вкуса наибольшее значение имеют две — теория Ренквиема и ионная теория П. П. Лазарева.

Теория Ренквиема исходит из абсорбции вкусового вещества чувствительными клетками и придаёт основное значение скорости, с которой протекает этот процесс.

Ионная теория вкусовой чувствительности Лазарева исходит из ионной теории возбуждения. Акад. Лазарев считает, что в сосочках языка заложены 4 особых чувствительных вещества, соответственное разложение которых под действием вкусовых веществ вызывает 4 основных вкусовых ощущения — кислого, солёного, сладкого и горького. Однако однозначной закономерной зависимости между химическим строением вещества и его вкусовым действием пока не установлено; кислый вкус обусловлен действием водородных ионов, концентрация которых характерна для каждой кислоты; ощущение солёного вкуса порождается некоторыми солями; ощущения же горького и сладкого порождаются веществами самого различного химического строения.

Путём комбинации 4 видов первичных раздражителей можно получить такое вещество, которое во вкусовом отношении являлось бы индифферентным и давало бы вкус дистиллированной воды. Это, как полагает П. П. Лазарев, соответствует в зрении получению белого цвета. Акад. П. П. Лазарев и его сотрудники провели серию исследований с синтезом вкуса веществ (чай, кофе, соки плодов), дающих сложные вкусовые ощущения.

На вкус распространяются те же общие законы, что и на другие органы чувств, в частности закон адаптации.

Большую роль в вкусовых ощущениях играет процесс компенсации, т. е. заглушение одних вкусовых ощущений (солёное) другими (кислое). Так, например, установившаяся при определённых условиях рубежная величина для горького при 0,004% растворах хинина в присутствии поваренной соли поднимается до 0,01% раствора хинина, а в присутствии соляной кислоты — до 0,026%. При известных условиях компенсации можно дойти до полной нейтрализации горького вкуса и появления какого-то нового, смешанного вкуса. Можно, например, подобрать такие концентрации поваренной соли, при которых раствор не имеет ни солёного, ни сладкого вкуса.

Наряду с компенсацией в области вкусовых ощущений наблюдаются также явления контраста. Например: ощущение сладкого вкуса сахарного раствора усиливается от примесей небольшого количества поваренной соли. Дистиллированная вода после полоскания полости рта хлористым калием или разведённой серной кислотой кажется отчётливо сладкой. Все эти факты

свидетельствуют о наличии в области вкуса процессов взаимодействия в пределах даже одного органа чувств. Вообще явления взаимодействия, адаптации, временного последействия химического раздражителя, не только адекватного, но и неадекватного, выступает в области вкуса очень отчётливо.

Благодаря роли вкуса в настройке эмоционального состояния через вегетативную нервную систему, вкус, наряду с обонянием, влияет на пороги других рецепторных систем, например на остроту зрения и слуха, на состояние кожной чувствительности и проприоцепторов.

Вкусовые ощущения, порождаемые химическими веществами, поступающими из внешней среды, влияя на вегетативные функции, могут обусловить приятный или неприятный эмоциональный фон самочувствия. Обычай сочетать празднество с пиршествами свидетельствует о том, что практика учитывает способность вкусовой чувствительности, связанной с воздействием на вегетативную нервную систему, влиять на чувственный тон общего самочувствия.

Роль вкусовых ощущений в процессе еды обусловлена состоянием потребности в пище. По мере усиления этой потребности требовательность уменьшается: голодный человек съест и менее вкусную пищу; сытого прельстит лишь то, что покажется ему соблазнительным во вкусовом отношении.

Как и обонятельные ощущения, связанные с воздействиями на вегетативную нервную систему, вкусовая чувствительность может тоже давать разнообразные более или менее острые и приятные ощущения. Бывают люди — гурманы, которые особенно их культивируют, чтобы извлечь из них максимум наслаждений. Такое сосредоточение интересов человека на вкусовых ощущениях возможно, конечно, лишь в условиях праздной и бедной содержанием, духовно нищенской жизни. Нормально человек, живущий более или менее значительными общественными, культурными интересами, живёт не для того, чтобы есть, а ест для того, чтобы жить и работать. Поэтому тонкие оттенки вкусовых ощущений в системе человеческого поведения играют очень подчинённую роль.

Слуховые ощущения

[В подготовке настоящего раздела о слуховых ощущениях существенную помощь нам оказала наша сотрудница В. Е. Сыркина, сочетающая свою психологическую специальность с музыкальной. Благодаря любезности Б. М. Теплова нам удалось также частично использовать в этом разделе его ещё не опубликованную работу.]

Особое значение слуха у человека связано с тем, что он служит для восприятия речи и музыки.

Слуховые ощущения являются отражением воздействующих на слуховой рецептор звуковых волн, которые порождаются звучащим телом и представляют собой переменное сгущение и разрежение воздуха.

Звуковые волны обладают, во-первых, различной *амплитудой* колебания. Под амплитудой колебания разумеют наибольшее отклонение звучащего тела от состояния равновесия или покоя. Чем больше амплитуда колебания, тем сильнее звук, и, наоборот, чем меньше амплитуда, тем звук слабее. Сила звука прямо пропорциональна квадрату амплитуды. Эта сила зависит также от расстояния уха от источника звука и от той среды, в которой распространяется звук. Для измерения силы звука существуют специальные приборы, дающие возможность измерять её в единицах энергии.

Звуковые волны различаются, во-вторых, по *частоте* или продолжительности периода колебаний. Длина волны обратно пропорциональна числу колебаний и прямо пропорциональна периоду колебаний источника звука. Волны различного числа колебаний в 1 сек. или в период колебания дают звуки,

различные по высоте: волны с колебаниями большой частоты (и малого периода колебаний) отражаются в виде высоких звуков, волны с колебаниями малой частоты (и большого периода колебания) отражаются в виде низких звуков.

Звуковые волны, вызываемые звучащим телом, источником звука, различаются, в-третьих, *формой* колебаний, т. е. формой той периодической кривой, в которой абсциссы пропорциональны времени, а ординаты — удалениям колеблющейся точки от своего положения равновесия. Форма колебаний звуковой волны отражается в тембре звука — том специфическом качестве, которым звуки той же высоты и силы на различных инструментах (рояль, скрипка, флейта и т. д.) отличаются друг от друга.

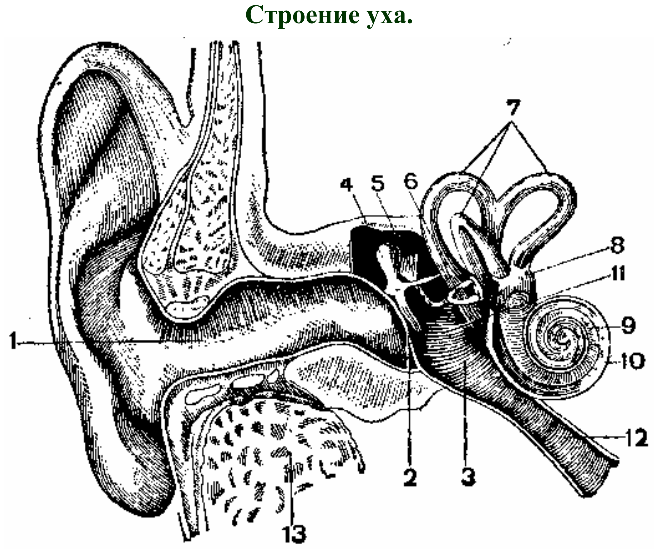
Зависимость между формой колебания звуковой волны и тембром не однозначна. Если два тона имеют различный тембр, то можно определённо сказать, что они вызываются колебаниями различной формы, но не наоборот. Тоны могут иметь совершенно одинаковый тембр, и, однако, форма колебаний их при этом может быть различна. Другими словами, формы колебаний разнообразнее и многочисленнее, чем различаемые ухом тоны.

Слуховые ощущения могут вызываться как *периодическими* колебательными процессами, так и *непериодическими* с нерегулярно изменяющейся неустойчивой частотой и амплитудой колебаний. Первые отражаются в музыкальных звуках, вторые — в шумах.

Кривая музыкального звука может быть разложена чисто математическим путём по методу Ж. Б. Фурье на отдельные, наложенные друг на друга синусоиды. Любая звуковая кривая, будучи сложным колебанием, может быть представлена как результат большего или меньшего числа синусоидальных колебаний, имеющих число колебаний в секунду, возрастающее, как ряд целых чисел 1, 2, 3, 4. Наиболее низкий тон, соответствующий 1, называется основным. Он имеет тот же период, как и сложный звук. Остальные простые тоны, имеющие вдвое, втрое, вчетверо и т. д. более частые колебания, называются верхними гармоническими или частичными (парциальными), или обертонами.

Органом слуха является ухо. Оно состоит из трёх частей: 1) наружного уха, 2) среднего уха и 3) внутреннего уха. Главные части слухового аппарата — среднее ухо и внутреннее ухо — помещены в виде маленьких полостей в височной кости.

Строение уха.



1 — наружный слуховой проход; 2 — барабанная перепонка; 3 — полость среднего уха (барабанная полость); 4 — молоточек; 5 — наковальня; 6 — стремечко, упирающееся в овальное окошечко, 7 — полукружные каналы; 8 —

преддверие; 9 — лестница преддверия; 10 — барабанная лестница; 11 — круглое окошечко; 12 — евстахиева труба; 13 — кость в разрезе

Наружное ухо состоит из ушной раковины и слухового прохода. Ушная раковина является своеобразной слуховой воронкой, но она не необходима для слушания; многие животные с хорошим слухом, как птицы или лягушки, её не имеют. Ушная раковина служит для собирания и отражения звуковых волн к слуховому проходу. Кроме того, она даёт возможность различать, приходит ли звук спереди или сзади. Если прибинтовать ушные раковины к голове, то эта способность теряется. Способность различать направление звука (бинауральный или стереакустический эффект, см. дальше) весьма мало зависит от ушной раковины, но объясняется своеобразным свойством слуха воспринимать пространственно малые разницы во времени.

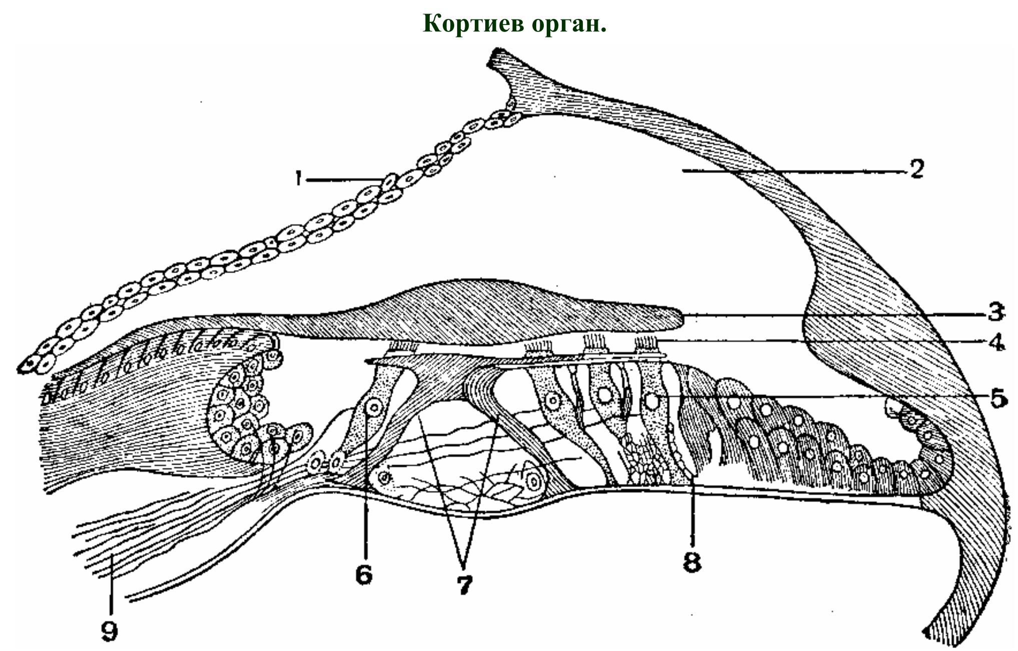
Границей между наружным и средним ухом служит барабанная перепонка. Барабанная перепонка очень тонка, но достаточно прочна, чтобы выдерживать, не лопаясь, даже очень громкие звуки, например звуки пушечных выстрелов. Неправильная воронкообразная форма и неравномерное натяжение барабанной перепонки делают возможными соколебания её в ответ на всевозможные тоны.

Среднее ухо, или барабанная полость, представляет собой воздушную полость внутри височной кости. В барабанной полости имеется сложная система сочленённых косточек — молоточка, наковальни и стремечка, передающих колебания барабанной перепонки так называемому овальному окну внутреннего уха.

За перепонкой овального окна расположено внутреннее ухо, в котором находится лабиринт. Главными частями лабиринта являются преддверие, полукружные каналы и улитка. Преддверие и полукружные каналы являются органом равновесия; с точки зрения функции слуха наиболее важным органом является улитка. Улитка представляет собой спирально закрученную костную оболочку. Вдоль неё тянется перегородка, разделяющая ее как бы на два этажа.

В большей части поперечника перегородка эта костная; на меньшем протяжении это гибкая перепонка, состоящая из поперечных, весьма эластических, упругих волоконец, слабо между собой связанных, — так называемая основная мембрана. По мере приближения к вершине улитки основная мембрана расширяется и недалеко от вершины она примерно в 12 раз шире, чем у основания. В области, прилегающей к костной спиральной перегородке, основная мембрана значительно утолщается. Здесь лежат особого типа нервные клетки — упругие *кортиевы дуги*, поддерживающие напряжение основной мембраны. С ними связаны волокна слухового нерва, которые оканчиваются так называемыми волосатыми клетками, расположенными пятью рядами вдоль длины основной мембраны. Этих клеток на основной мембране насчитывается около 23 500. Параллельно основной мембране, на очень близком от неё расстоянии, идёт вторая, текториальная, или покровная, мембрана. Жидкость улитки, передающая колебания, в своём движении приводит в соколебание основную мембрану; волосатые клетки прикасаются к плавающей над ними текториальной мембране и получают таким образом раздражение, которое передаётся по нервным волоконцам в мозг. Разделяясь в области среднего мозга, нервные волокна от обоих ушей идут как к правому, так и к левому полушарию.

Кортиев орган.



1 — перепонка Рейснера; 2 — полость перепончатой улитки; 3 — покровная перепонка; 4 — волоски слуховой клетки; 5 — наружные слуховые клетки; 6 — внутренняя слуховая клетка; 7 — кортиевые дуги; 8 — основная перепонка; 9 — нервные волокна

При воздействии звука в слуховых областях обоих полушарий создаются соседние участки возбуждения, из которых один возбуждается правым ухом, другой — левым. Нервные пути, таким образом, оказываются дублированными, и в случае поражения слухового центра одного из полушарий восприятие осуществляется в другом. Слуховые области расположены симметрично в обеих половинах мозга, в височных его долях и главным образом в первой височной извилине. При поражении этих частей мозга наступает более или менее сильное расстройство слуха. Может возникнуть даже полная глухота (кортикальная глухота). Если височная доля разрушена лишь частично, то результатом является так называемая душевная глухота: реакция на звуки остаётся, но понимание их значения теряется. Больной слышит произнесённое слово только как какой-то шум. Это отсутствие понимания речи, глухота на слова, лежит в основе сенсорной афазии, или так называемой афазии Вернике, которая наблюдается при заболевании первой височной извилины, особенно её задней области, где находится сенсорный центр речи.

Согласно исследованиям Лючиани и павловской школы, помимо центров, тесно связанных с определённой функцией, и в других областях коры, даже в самых отдалённых, рассеяны клетки, связанные с той же функцией. По отношению к слуховым ощущениям установлено, что при удалении центра слуха навсегда теряются условные рефлексы на сложнокомплексные звуковые раздражители (аккорд, кличка собаки и т. п.). Однако простые звуковые раздражители продолжают действовать. Это происходит за счёт сохранившихся звуковых клеток, лежащих рассеянно в теменной, затылочной и других областях коры.

Все слышимые звуки разделяются на *шумы* и музыкальные *звуки*. Первые отражают непериодические колебания неустойчивой частоты и амплитуды, вторые — периодические колебания. Между музыкальными звуками и шумами нет, однако, резкой грани. Акустическая составная часть шума часто носит ярко выраженный музыкальный характер и содержит разнообразные тоны, которые легко улавливаются опытным ухом. Свист ветра, визг пилы, различные шипящие

шумы с включёнными в них высокими тонами резко отличаются от шумов гула и журчания, характеризующихся низкими тонами. Отсутствием резкой границы между тонами и шумами объясняется то, что многие композиторы прекрасно умеют изображать музыкальными звуками различные шумы (журчанье ручья, жужжание прялки в романсах Ф. Шуберта, шум моря, лязг оружия у Н. А. Римского-Корсакова и т. д.).

В звуках человеческой речи также представлены как шумы, так и музыкальные звуки.

Основными свойствами всякого звука являются: 1) его *громкость*, 2) *высота* и 3) *тембр*.

1. *Громкость*. Громкость зависит от силы, или амплитуды, колебаний звуковой волны. Сила звука и громкость — понятия неравнозначные. Сила звука объективно характеризует физический процесс независимо от того, воспринимается он слушателем или нет; громкость — качество воспринимаемого звука. Если расположить громкости одного и того же звука в виде ряда, возрастающего в том же направлении, что и сила звука, и руководствоваться воспринимаемыми ухом ступенями прироста громкости (при непрерывном увеличении силы звука), то окажется, что громкость вырастает значительно медленнее силы звука.

Согласно закону Вебера-Фехнера, громкость некоторого звука будет пропорциональна логарифму отношения его силы J к силе того же самого звука на пороге слышимости J_0:

$$L = K \cdot \log \frac{J}{J_0}$$

В этом равенстве K — коэффициент пропорциональности, а L выражает величину, характеризующую громкость звука, сила которого равна J; её обычно называют уровнем звука.

Если коэффициент пропорциональности, являющийся величиной произвольной, принять равным единице, то уровень звука выразится в единицах, получивших название белов (Б):

$$L = \log \frac{J}{J_0} \text{ Б}$$

Практически оказалось более удобным пользоваться единицами, в 10 раз меньшими; эти единицы получили название *децибелов* (дБ). Коэффициент K при этом, очевидно, равняется 10. Таким образом:

$$L = 10 \cdot \log \frac{J}{J_0} \text{ дБ}$$

Минимальный прирост громкости, воспринимаемый человеческим ухом, равен примерно 1 *дБ*. Приводимая таблица может дать более конкретное представление о децибеле.

Звук	Уровень силы в децибелах	Сила звука в эрг.
Едва слышный звук	0	$1\cdot10^{-1}$
Тихий шопот на расстоянии 1,5 *м*	10	$1\cdot10^{-5}$
Тиканье часов	20	$1\cdot10^{-4}$
Шаги по мягкому ковру на расстоянии 3—4 *м*	30	$1\cdot10^{-3}$
Тихий разговор	40	$1\cdot10^{-2}$
Дребезжание на расстоянии около 1 *м*	50	$1\cdot10^{-1}$
Речь средней громкости	60	1
Шум оживлённой улицы	70	$1\cdot10^{1}$
Крик	80	$1\cdot10^{2}$
Шум в печатном цехе в типографии	90	$1\cdot10^{3}$
Фортиссимо большого оркестра	100	$1\cdot10^{4}$
Шум аэропланного мотора на расстоянии 3 *м*	110	$1\cdot10^{5}$
Ощущение боли	120	$1\cdot10^{6}$

(Источник: Путилов, Курс физики, 1937, стр. 549-550.)

Известно, что закон Вебера-Фехнера теряет силу при слабых раздражениях; поэтому уровень громкости очень слабых звуков не даёт количественного представления об их субъективной громкости.

Согласно новейшим работам, при определении разностного порога следует учитывать изменение высоты звуков. Для низких тонов громкость растёт значительно быстрее, чем для высоких.

Количественное измерение громкости, непосредственно ощущаемой нашим слухом, не столь точно, как оценка на слух высоты тонов. Однако в музыке давно применяются динамические обозначения, служащие для практического определения величины громкости. Таковы обозначения: ppp (пиано-пианиссимо), pp (пианиссимо), p (пиано), mp (меццо-пиано), mf (меццо-форте), f (форте), ff (фортиссимо), fff (форте-фортиссимо). Последовательные обозначения этой шкалы означают примерно удвоение громкости.

Человек может без всякой предварительной тренировки оценивать изменения громкости в некоторое (небольшое) число раз (в 2, 3, 4 раза). При этом удвоение громкости получается примерно как раз при прибавке около 20 *дБ*. Дальнейшая оценка увеличения громкости (более чем в 4 раза) уже не удаётся. Исследования, посвященные этому вопросу, дали результаты, резко расходящиеся с законом Вебера-Фехнера. [Расхождение закона Вебера-Фехнера с опытными данными объясняется, по-видимому, тем, что интегрирование закона Э. Вебера, произведённое Г. Фехнером, является не вполне законной математической операцией. Фехнер принял разностный порог за величину бесконечно малую, между тем как в действительности это величина конечная, да к тому же быстро растущая при слабых звуках.] Они показали также наличие значительных индивидуальных отличий при оценке удвоения громкостей.

При воздействии звука в слуховом аппарате происходят процессы адаптации, изменяющие его чувствительность. Однако в области слуховых ощущений адаптация очень невелика и обнаруживает значительные индивидуальные отклонения. Особенно сильно сказывается действие адаптации при внезапном изменении силы звука. Это так называемый эффект контраста.

Измерение громкости производится в децибелах. С. Н. Ржевкин указывает, однако, что шкала децибелов не является удовлетворительной для количественной оценки натуральной громкости. Так, например, шум в поезде метро на полном ходу оценивается в 95 *дБ*, а тикание часов на расстоянии 0,5 *м* —

в 30 *дБ*. Таким образом, по шкале децибелов отношение равно всего 3, в то время как для непосредственного ощущения первый шум почти неизмеримо больше второго. В настоящее время с различных сторон подходят к созданию натуральной шкалы громкости, которая будет несомненно более пригодной для практических целей.

2. *Высота*. Высота звука отражает частоту колебаний звуковой волны. Далеко не все звуки воспринимаются нашим ухом. Как ультразвуки (звуки с большой частотой), так и инфразвуки (звуки с очень медленными колебаниями) остаются вне пределов нашей слышимости. Нижняя граница слуха у человека составляет примерно 15—19 колебаний в секунду (герц — *Гц*); верхняя — приблизительно 20 000 *Гц*, причём у отдельных людей чувствительность уха может давать различные индивидуальные отклонения. Обе границы изменчивы, верхняя в особенности в зависимости от возраста; у пожилых людей чувствительность к высоким тонам регулярно падает. У животных верхняя граница слуха значительно выше, чем у человека; у собаки она доходит до 38 000 *Гц*.

При воздействии частот выше 15 000 *Гц* ухо становится гораздо менее чувствительным; теряется способность различать высоту тона. При 19 000 *Гц* предельно слышимыми оказываются лишь звуки, в миллион раз более интенсивные, чем при 14 000 *Гц*. При повышении интенсивности высоких звуков возникает ощущение неприятного щекотания в ухе (осязание звука), а затем чувство боли. Область слухового восприятия охватывает свыше 10 октав и ограничена сверху порогом осязания, снизу порогом слышимости. Внутри этой области лежат все воспринимаемые ухом звуки различной силы и высоты. Наименьшая сила требуется для восприятия звуков от 1 000 до 3 000 *Гц*. В этой области ухо является наиболее чувствительным. На повышенную чувствительность уха в области 2 000—3 000 *Гц* указывал ещё Г. Л. Ф. Гельмгольц; он объяснял это обстоятельство собственным тоном барабанной перепонки.

Величина порога различения, или разностного порога, высоты (по данным Т. Пэра, В. Штрауба, Б. М. Теплова) в средних октавах у большинства людей находится в пределах от 6 до 40 центов (цент — сотая доля темперированного полутона). У высокоодарённых в музыкальном отношении детей, обследованных Л. В. Благонадёжиной, пороги оказались равны 6—21 центам.

Приводим таблицу порогов различения высоты у учащихся «особой детской группы» Московской государственной консерватории (по Л. В. Благонадёжиной).

№	Испытуемая специальность	Порог в центах
1	виолончель	6
2	скрипка	7
3	виолончель	7
4	»	10
5	скрипка	10
6	»	10
7	»	11
8	»	11
9	фортепиано	12
10	скрипка	12
11	фортепиано	13
12	»	17

13	»	17
14	теория и композиция	17
15	фортепиано	17
16	»	21
17	»	21

Существует собственно два порога различения высоты: 1) порог простого различения и 2) порог направления (В. Прейер и др.). Иногда при малых различениях высоты испытуемый замечает различия в высоте, не будучи, однако, в состоянии сказать, какой из двух звуков выше.

По данным целого ряда исследователей (Джильберта, Гентшеля, Мейснера, Майнуоринга и др.), чувствительность к различению высоты вырастает с возрастом (у детей от 6 до 14 и 17 лет). Притом это возрастание чувствительности (и, значит, снижение порогов) находится в значительной зависимости от занятия музыкой; у детей, занимающихся музыкой, оно увеличивается больше, чем у тех, которые музыкой не занимаются (Мейснер). Упражнение заметно повышает чувствительность к различению высоты. Об этом свидетельствуют данные ряда авторов (начиная со К. Штумпфа). Особенно показательны в этом отношении опыты Б. М. Теплова. В результате специально проведённых очень простых упражнений, на которые в общем затрачивают лишь несколько часов, Теплов получил резкое снижение порогов. У одного его испытуемого при первом испытании порог равнялся 32 центам, при втором 28, при третьем 22, при четвёртом 16 центам (всего на упражнение с этим испытуемым было потрачено около 4 часов). У другого испытуемого порог снизился с 20 до 12, у двух других с 14 до 10, у одного испытуемого с исключительно большим порогом в 226 центов он в результате 7 сеансов, на которые было потрачено 8 часов, снизился до 94 центов. Таким образом, чувствительность к различению высоты является функцией, весьма поддающейся упражнению.

Отчётливое восприятие высоты требует некоторого минимума колебаний. Этот минимум при различных частотах различен. Данные различных авторов по этому вопросу не вполне однородны. Абрагам указывает как минимум два полных колебания. Позднейшие авторы указывают большее число колебаний — 4, 5, 30 и более, до 300, — в зависимости от частоты.

Высота звука, как она обычно воспринимается в шумах и звуках речи, включает два различных компонента — собственно высоту и тембровую характеристику.

В звуках сложного состава изменение высоты связано с изменением некоторых тембровых свойств. Объясняется это тем, что при увеличении частоты колебаний неизбежно уменьшается число частотных тонов, доступных нашему слуховому аппарату. В шумовом и речевом слышании эти два компонента высоты не дифференцируются. Вычленение высоты в собственном смысле слова из её тембровых компонентов является характерным признаком музыкального слышания (Б. М. Теплов). Оно совершается в процессе исторического развития музыки, как определённого вида человеческой деятельности.

Один вариант двухкомпонентной теории высоты развил Ф. Брентано и вслед за ним Г. Ревеш, исходя из принципа октавного сходства звуков. Ревеш различает качество и светлость звука. Под качеством звука он понимает такую особенность высоты звука, благодаря которой мы различаем звуки в пределах октавы. Под светлостью — такую особенность его высоты, которая отличает звуки одной октавы от звуков другой. Так, например, все ноты «до» качественно тожественны, но по светлости отличны. Ещё К. Штумпф подверг эту концепцию жёсткой критике. Конечно, октавное сходство существует (так же, как и сходство

квинтовое), но оно не определяет никакого компонента высоты.

М. Мак-Маер, К. Штумпф и особенно В. Келер дали другую трактовку двухкомпонентной теории высоты, различив в ней собственно высоту и тембровую характеристику высоты (светлость). Однако эти исследователи (так же как и Е. А. Мальцева), проводя различение двух компонентов высоты, оставались в чисто феноменальном плане: к одной и той же объективной характеристике звуковой волны они соотносили два различных и отчасти даже разнородных свойства ощущения. Б. М. Теплов указал на объективную основу этого явления, заключающуюся в том, что с увеличением высоты изменяется число доступных уху частичных тонов. Поэтому различие тембровой окраски звуков различной высоты имеется в действительности лишь в сложных звуках; в простых тонах она представляет собой результат переноса. [Б. М. Теплов, Ощущение музыкального звука. «Учёные записки Госуд. научно-иссл. института психологии», т. I, М. 1940, стр. 115—150.]

В силу этой взаимосвязи собственно высоты и тембровой окраски не только различные инструменты отличаются по своему тембру друг от друга, но и различные по высоте звуки на том же самом инструменте отличаются друг от друга не только высотой, но и тембровой окраской. В этом сказывается взаимосвязь различных сторон звука — его звуковысотных и тембровых свойств.

3. *Тембр*. Под тембром понимают особый характер или окраску звука, зависящую от взаимоотношения его частичных тонов. Тембр отражает акустический состав сложного звука, т. е. число, порядок и относительную силу, входящих в его состав частичных тонов (гармонических и негармонических).

По Гельмгольцу, тембр зависит от того, какие верхние гармонические тоны примешаны к основному, и от относительной силы каждого из них.

В наших слуховых ощущениях тембр сложного звука играет очень значительную роль. Частичные тоны (обертоны), или, по терминологии Н. А. Гарбузова, верхние натуральные призвуки, имеют большое значение также и в восприятии гармонии.

Тембр, как и гармония, отражает звук, который в акустическом своём составе является созвучием. Поскольку это созвучие воспринимается как единый звук без выделения в нём слухом акустически в него входящих частичных тонов, звуковой состав отражается в виде тембра звука. Поскольку же слух выделяет частичные тоны сложного звука, возникает восприятие гармонии. Реально в восприятии музыки имеет обычно место и одно и другое. Борьба и единство этих двух взаимопротиворечивых тенденций — анализировать звук как *созвучие* и воспринимать *созвучие как единый звук* специфической тембровой окраски — составляет существенную сторону всякого реального восприятия музыки.

Тембровая окраска приобретает особенное богатство благодаря так называемому *вибрато* (К. Сишор), придающему звуку человеческого голоса, скрипки и т. д. большую эмоциональную выразительность. Вибрато отражает периодические изменения (пульсации) высоты и интенсивности звука.

Вибрато играет значительную роль в музыке и пении; оно представлено и в речи, особенно эмоциональной. Поскольку вибрато имеется у всех народов и у детей, особенно музыкальных, встречаясь у них независимо от обучения и упражнения, оно, очевидно, является физиологически обусловленным проявлением эмоционального напряжения, способом выражения чувства.

Вибрато в человеческом голосе как выражение эмоциональности существует, вероятно, с тех пор, как существует звуковая речь и люди пользуются звуками для выражения своих чувств. [Вибрато специально изучалось в последнее время К. Сишором, в течение ряда лет применявшим в этих целях фотоэлектрические снимки. См. С. E. Seashore, Psychology of the Vibrato in music

and speech, «Acta psychologica», vol. 1, № 4. Hague 1935. По данным К. Сишора, вибрато, будучи вообще выражением чувства в голосе, не дифференцировано для различных чувств.] Вокальное вибрато возникает в результате периодичности сокращения парных мышц, наблюдающейся при нервной разрядке в деятельности различных мышц, не только вокальных. Напряжение и разрядка, выражающиеся в форме пульсирования, однородны с дрожанием, вызываемым эмоциональным напряжением.

Существует хорошее и дурное вибрато. Дурное вибрато такое, в котором имеется излишек напряжения или нарушение периодичности. Хорошее вибрато является периодической пульсацией, включающей определённую высоту, интенсивность и тембр и порождающей впечатление приятной гибкости, полноты, мягкости и богатства тона.

То обстоятельство, что вибрато, будучи обусловлено изменениями *высоты* и *интенсивности* звука, воспринимается как *тембровая* окраска, снова обнаруживает внутреннюю взаимосвязь различных сторон звука. При анализе высоты звука уже обнаружилось, что высота в её традиционном понимании, т. е. та сторона звукового ощущения, которая определяется частотой колебаний, включает не только высоту в собственном смысле слова, но и тембровый компонент светлоты. Теперь обнаруживается, что в свою очередь в тембровой окраске — в вибрато — отражается высота, а также интенсивность звука.

Различные музыкальные инструменты отличаются друг от друга тембровой характеристикой. Н. А. Римский-Корсаков так характеризует тембр различных деревянных духовых инструментов в низком и высоком регистрах:

	В низком регистре	В высоком регистре
Флейта	матовый, холодный	блестящий
Гобой	дикий	сухой
Кларнет	звенящий, угрюмый	резкий
Фагот	грозный	напряжённый

(Источник: А. Римский-Корсаков, Основы оркестровки с партитурными образцами, т. 1, Пб., 1913.)

В последнее время все бОльшую роль отводят также так называемым комбинационным тонам.

Комбинационные тоны возникают при одновременном звучании двух сильных тонов. Это так называемые разностные тоны. Они были открыты в 1740 г. немецким органистом Зорге и независимо от него итальянским скрипачом Гартини. Число колебаний этих тонов равно разности чисел колебаний первичных тонов.

Локализация звука

Способность определять направление, из которого исходит звук, обусловлена бинауральным характером нашего слуха, т. е. тем, что мы воспринимаем звук двумя ушами. Локализацию звука в пространстве обозначают поэтому как *бинауральный эффект*. Люди, глухие на одно ухо, лишь с большим трудом определяют направление звука и вынуждены прибегать для этой цели к вращению головы и к различным косвенным показателям.

Бинауральный эффект может быть фазовым и амплитудным. При *фазовом бинауральном эффекте* определение направления, из которого исходит звук, обусловлено разностью времён прихода одинаковых фаз звуковой волны к двум ушам. При *амплитудном бинауральном эффекте* определение направления звука обусловлено разностью громкостей, получающихся в двух ушах. Локализация звуков на основании фазового бинаурального эффекта возможна только в

отношении звуков невысоких частот (не свыше 1 500 *Гц*, а вполне отчётливо даже только до 800 *Гц*). Для звуков высоких частот локализация совершается на основе различия громкостей, получающихся в одном и другом ухе. Между фазовым и амплитудным бинауральным эффектом существуют определённые соотношения. Некоторые авторы (Р. Гарлей, М. Фрей) считают, что механизмы фазовой и амплитудной локализации всегда действуют в какой-то мере совместно.

В естественных условиях пространственная локализация звука определяется не только бинауральным эффектом, а всей совокупностью данных, служащих для ориентировки в реальном пространстве. Существенную роль при этом играет взаимодействие слуховых данных со зрительными и осмысливание чувственных данных слуховых ощущений на основе восприятия реального пространства.

В пояснение этого тезиса привожу наблюдения, сделанные мною во время одного заседания. Заседание происходило в очень большом радиофицированном зале. Речи выступающих передавались через несколько громкоговорителей, расположенных слева и справа вдоль стен.

Сначала, сидя сравнительно далеко, я по свойственной мне близорукости не разглядел выступавшего и, не заметив, как он оказался на трибуне, я принял его смутно видневшуюся мне фигуру за председателя. Голос (хорошо мне знакомый) выступавшего я отчётливо услыхал слева, он исходил из помещавшегося поблизости громкоговорителя. Через некоторое время я вдруг разглядел докладчика, точнее, заметил, как он сделал сначала один, а затем ещё несколько энергичных жестов рукой, совпавших с голосовыми ударениями, и тотчас же звук неожиданно переместился — он шёл ко мне прямо спереди, от того места, где стоял докладчик.

Рядом со мной сидел коллега, профессор-педагог, сам слепой. Мне бросилось в глаза, что он сидит в полуоборот, повернувшись всем корпусом влево, напряжённо вытянувшись по направлению к репродуктору; в такой позе он просидел всё заседание. Заметив его странную позу, я сначала не сообразил, чем она вызвана. Так как он не видел, для него, очевидно, всё время, как для меня сначала, пока я не разглядел докладчика, источник звука локализировался в направлении громкоговорителя. Ориентируясь на основе слуховых ощущений, мой сосед локализировал и трибуну в направлении громкоговорителя. Поэтому он сидел в полуоборот, желая сидеть лицом к президиуму.

Воспользовавшись перерывом, я пересел на заднее место справа. С этого отдалённого места я не мог разглядеть говорившего; точнее, я смутно видел его фигуру, но не видел, говорил ли он (движение губ, жестикуляцию и т. д.): звук перестал идти от трибуны, как это уже было до перерыва, он снова переместился к громкоговорителю — на этот раз справа от меня. Рискуя несколько нарушить порядок на заседании, я перешёл ближе к оратору. Сначала в локализации звука не произошло никаких перемен. Но вот я стал вглядываться в говорящего и вдруг заметил жестикуляцию, *увидел* перед собой *говорящего* человека — и тотчас же звук переместился на трибуну; я стал *слышать* его там, где я видел говорящего.

Когда следующий оратор направился к трибуне, я следил за ним глазами до трибуны и заметил, что с момента, как он взошёл на трибуну, понёсся звук, и звук его речи шёл с трибуны. Но во время его речи я стал делать себе заметки и потерял его, таким образом, из виду. Перестав писать, я с удивлением заметил, что голос того же оратора уже доносился до меня не спереди, с того места, где он стоял, а справа, сбоку, локализируясь в ближайшем репродукторе.

В течение этого заседания раз 15 звук перемещался с неизменной закономерностью. Звук перемещался на трибуну или снова возвращался к ближайшему громкоговорителю в зависимости от того, *видел* ли я *говорящего*

человека (движение рта, жестикуляция) или нет. В частности, когда оратор начинал заметно для меня жестикулировать и я видел, что он говорит, звук перемещался к нему, я слышал его на трибуне; когда оратор переставал жестикулировать и я не видел непосредственно перед собой говорящего человека, звук переходил к громкоговорителю. При этом я не *представлял*, а *воспринимал* или даже *ощущал* звук то тут, то там.

Стоит отметить, что я, конечно, очень быстро установил и затем отлично знал, где говорящий. Но мне нужно было *видеть* говорящего, а не только *знать*, где он находится, для того чтобы звук переместился к нему. Отвлечённое знание не влияло на непосредственную пространственную локализацию звука. Однако к концу заседания, по прошествии примерно 2 часов, в течение которых происходили эти перемещения, за которыми я специально наблюдал и над которыми я собственно экспериментировал, положение изменилось, я мог уже добиться перемещения звука на трибуну, фиксируя мысленно внимание на говорящем, перенося говорящего на трибуну в своём представлении.

Локализируем ли мы звук, исходя из слуховых или зрительных данных, мы локализируем *не* слуховые и зрительные *ощущения* и образы *восприятия* в слуховом или зрительном «поле», а *реальные явления*, отображаемые в наших ощущениях, в восприятиях в *реальном пространстве*. Поэтому локализация источника звука определяется не только слуховым, но и зрительным восприятием вообще, совокупностью всех данных, служащих для ориентировки в реальном пространстве.

Теория слуха

Из большого числа различных теорий слуха наиболее прочное положение занимает *резонансная теория слуха*, выдвинутая *Г. Гельмгольцем*.

Согласно этой теории, основным органом слуха является улитка, функционирующая как набор резонаторов, с помощью которых сложные звуки могут быть разложены на парциальные тоны. Отдельные волокна основной мембраны являются как бы струнами, настроенными на различные тоны в пределах от нижней до верхней границы слуха. Г. Гельмгольц сравнил их со струнами музыкального инструмента — арфы. Более короткие волокна, лежащие у основания улитки, должны воспринимать высокие ноты; более длинные волокна, находящиеся у вершины её, — низкие. Поскольку волокна мембраны легко отделяются друг от друга в поперечном направлении, они легко могут колебаться изолированно. Число этих волокон равно приблизительно 13—24 тысячам; число слуховых нервных окончаний составляет примерно 23 500. Это хорошо согласуется с нашей слуховой способностью различения, позволяющей нам воспринимать тысячи ступеней тонов (примерно 11 октав).

Свою резонансную теорию слуха Гельмгольц обосновывал прежде всего анатомическими данными. Анатомическое строение преддверия таково, что маловероятной является возможность передачи колебаний перелимфы не только в улитку, но и на полукружные каналы, поскольку преддверие более или менее полно разделено перегородкой. [Впрочем, некоторые новейшие исследования показывают как будто, что и другим частям лабиринта в некоторой мере присуща слуховая функция. Экстирпация и клинические наблюдения доказывают, что и после удаления обеих улиток реакции на звуковые раздражения сохраняются. Кроме того, дрессировка рыб, обладающих, как известно, одним лишь вестибулярным аппаратом, на восприятие тонов также показывает слуховую функцию вестибулярного аппарата.] К тому же оба конца каждого полукружного канала открываются в преддверии очень близко друг от друга; поэтому колебания перепонки овального окна вряд ли могут вовлекать в колебание перелимфу

каналов. Таким образом, основным органом слуха приходится признать улитку.

Кроме анатомических данных, резонансная теория подтверждается также наблюдениями клиники. Явления, называемые пропуском тонов и островами тонов, заключаются в том, что в первом случае выпадают ощущения большей или меньшей области тонов, как если бы были разрушены отдельные резонаторы, или же из области тонов остаются только небольшие «островки», т. е. способность слышать звуки только определённой высоты; заболевание верхушки улитки влечёт за собой глухоту к басу, т. е. нечувствительность к низким тонам, как если бы большинство резонаторов было уничтожено. Эксперименты Л. А. Андреева по методу условных рефлексов над животными, улитка которых была разрушена в определённой области, также подтвердили, что «изолированное повреждение кортиева органа, в зависимости от места этого повреждения, вызывает выпадение слуха на отдельные тоны». [Л. А. Андреев, Характеристика слухового анализатора собаки на основании экспериментальных данных, полученных по методу условных рефлексов, «Журнал технической физики», т. VI, вып. 12, 1936.]

Посмертные исследования повреждённых улиток обнаруживают, что потеря слуха на определённые тоны всегда связана с дегенерацией нервных волокон в соответствующей области основной мембраны. Удалось даже точно локализовать отдельные тоны. Так, например, тон 3192 *Гц* локализован примерно на расстоянии 5,5—8,7 *мм* от овального окна, тон 4096 *Гц* — на расстоянии 10—15 *мм*, тон 2048 *Гц* — на расстоянии 18,5 — 2,5 *мм*.

В пользу теории Г. Гельмгольца говорит и ряд фактов, обнаруженных новейшими исследованиями, как-то: эффект Унвера-Брея, или эффект улитки [См. С. Н. Ржевкин, Слух и речь в свете современных физических исследований, М.—Л. 1936.], то обстоятельство, что повреждение, перерождение или отсутствие органа Корти при сохранении других основных элементов улитки вызывает ослабление или отсутствие её эффекта; изменение величины порога электрического эффекта улитки в различных её точках, подтвердившее намеченную Гельмгольцем картину распределения восприятия тонов вдоль основной мембраны (низкие тоны локализуются у вершины улитки, высокие — у основания, близ круглого окна, средние — в области среднего завитка улитки) и т. д.

Таким образом, в пользу теории Г. Гельмгольца говорят многочисленные и веские доказательства. Но всё же уже с самого начала против неё делались и сильные возражения. Непонятно, во-первых, то, что ничтожная по размерам перепонка отвечает на тон определённой высоты изолированными колебаниями одной единственной струны или узкой полосы этих струн, тем более что эти струны соединены в общую перепонку. Однако главные трудности теория Гельмгольца встречает не в каких-либо частных вопросах, а в связи с объяснением восприятия всей совокупности звуков, особенно в отношении большого диапазона силы звука. Диапазон изменения громкости, в котором наблюдается несколько сот градаций, весьма трудно объяснить с точки зрения резонансной теории. В самом деле, каждое нервное волокно может давать ощущение только одной неизменной силы. Если раздражение меньше порога чувствительности, то нерв не реагирует вовсе. Если оно превышает порог, то сила нервного процесса оказывается постоянной. Число волокон, затрагиваемых действием одного тона, исчисляется максимум одним-двумя десятками. И непонятно, каким образом это небольшое число волокон даёт столь большое число градаций.

Непонятным оказывается также бинауральный эффект. Оценка разницы времени прихода одинаковых фаз волны к обоим ушам может происходить, очевидно, лишь в мозговых центрах, а значит, периодический характер звукового

процесса должен как-то отображаться в нервных процессах коры. Между тем теория Гельмгольца, будучи теорией «периферического анализатора», относит оценку звука исключительно к возбуждению нервов в данной области улитки.

Затруднения, объяснить которые теория Г. Гельмгольца пока не в состоянии, вызывают к жизни всё новые и новые теории слуха. Одной из таких теорий является теория *Г. Флетчера*. Согласно этой теории, на звуковые волны отвечают не отдельные струны основной перепонки, а пере- и эндолимфа улитки. Пластинка стремечка передаёт звуковые колебания жидкости улитки к основной перепонке, причём максимум амплитуды этих колебаний при более высоких тонах лежит ближе к основанию улитки, при более низких — ближе к её вершине. Оканчивающиеся на основной перепонке нервные волокна резонируют лишь на частоты выше 60—80 *Гц*; волокон, воспринимающих более низкие частоты, на основной мембране нет. Тем не менее в сознании формируется ощущение высоты тона вплоть до 20 *Гц*. Он возникает как комбинационный тон высоких гармоний. Таким образом, с точки зрения гипотезы Флетчера, восприятие высоты низких тонов объясняется ощущением всего комплекса гармонических обертонов, а не только восприятием частоты основного тона, как это обычно принималось до сих пор. А так как состав обертонов в значительной степени зависит от силы звуков, то становится понятной тесная связь между тремя субъективными качествами звука — его высотой, громкостью и тембром. Все эти элементы, каждый в отдельности, зависят и от частоты, и от силы, и от состава обертонов звука.

Согласно гипотезе Г. Флетчера, резонансные свойства присущи всей механической системе улитки в целом, а не только волокнам основной мембраны. Под действием определённого тона колеблются не только резонирующие на данную частоту волокна, но вся мембрана в целом и та или иная масса жидкости улитки. Высокие тоны приводят в движение лишь небольшую массу жидкости вблизи основания улитки, низкие — замыкаются ближе к геликотреме. Флетчер преодолевает также основное затруднение резонансной теории, связанное с объяснением большого диапазона громкости. Он считает, что громкость определяется суммарным числом нервных импульсов, приходящих к мозгу от всех возбуждённых нервных волокон основной мембраны.

Теория Г. Флетчера в общем не отрицает существа теории Г. Гельмгольца и может быть отнесена к теориям «периферического анализатора».

Другую группу теорий составляют теории «центрального анализатора», или так называемые «телефонные теории». Согласно этим теориям, звуковые колебания превращаются улиткой в синхронные волны в нерве и передаются к мозгу, где и происходит их анализ и восприятие высоты тона. К этой группе теорий принадлежит теория *И. Эвальда*. Согласно этой теории, при действии звука в улитке образуются стоячие волны, длина которых определяется частотой звука. Высота тона определяется восприятием формы узора стоячих волн. Ощущению определённого тона соответствует возбуждение одной части нервных волокон; ощущению другого тона — возбуждение другой части. Анализ звуков происходит не в улитке, но в центрах головного мозга.

Эвальду удалось построить модель основной мембраны, размером приблизительно соответствующую действительности. При возбуждении её звуком в колебательное движение приходит вся перепонка; возникает «звуковая картина» в виде стоячих волн с длиной тем меньшей, чем выше звук.

Несмотря на удачные объяснения некоторых затруднительных частностей, теория И. Эвальда (как и другие теории «центрального анализатора») плохо согласуется с новейшими физиологическими исследованиями природы нервных импульсов. С. Н. Ржевкин считает, однако, возможной двойственную точку зрения, а именно — объяснение восприятия высоких тонов (не встречающее

затруднений) в смысле теории «периферического анализатора», а низких — с точки зрения «центрального анализатора».

Восприятие речи и музыки

Человеческий слух в собственном смысле слова несводим к абстрактно взятым реакциям слухового рецептора; он неотрывен от восприятия речи и музыки.

Для звуковой характеристики речи существенное значение имеют частичные тоны, которые характерны для каждого из звуков человеческий речи, — так называемые *форманты*. Вследствие резонансных свойств полости рта и глотки в каждом звуке речи, производимом связками, усиливаются те компоненты, частоты которых приближаются к собственным частотам резонансных полостей, определяемых формой полости рта при произнесении того или иного речевого звука. Каждому звуку речи соответствует одна или несколько характеристических областей резонанса. Эти характерные для каждого речевого звука области частот и называют формантами.

Каждый гласный звук, на какой бы высоте он ни был произнесён, всегда имеет определённую характерную для него область усиления обертонов. Характерная для каждого гласного звука область усиливаемых частот очень узко ограничена и потому выступает особенно ярко. Согласные звуки (приближающиеся к шумам) по своей структуре гораздо сложнее, чем гласные; формантные области здесь шире. При этом зачастую характерные особенности согласных так незначительны, что не могут быть уловлены физическими аппаратами. Тем удивительнее, что они легко улавливаются человеческим слухом. Наличие специфических для всех звуков речи, и особенно для гласных, частичных тонов позволяет нам отчётливо различать звуки, особенно гласные. Речь, даже очень громкая, лишённая формант, специфичных для каждого из её гласных звуков (например при несовершенной радиопередаче), становится неразборчивой.

Другой высокой и специфической для человека формой слуховых ощущений является *музыкальный слух*. Под музыкальным слухом нередко понимают узкую способность различать отдельные звуки и звуковые комплексы по их высоте. Такое понимание было особенно распространено в практической музыкальной педагогике, и здесь же оно обнаружило свою полную несостоятельность. Передовые педагоги ещё до революции протестовали против методов развития слуха, сводившихся к дрессировке ученика на звуковысотное различение. Они эмпирически доходили до той, вполне правильной с научной точки зрения, мысли, что в музыкальном слухе слиты в неразрывное целое восприятие высоты, силы, тембра, а также и более сложных элементов — фразировки, формы, ритма и т. д. Музыкальный слух в широком смысле слова выходит собственно не только за пределы ощущения, но и за пределы восприятия. Музыкальный слух, понимаемый как способность воспринимать и представлять музыкальные образы, неразрывно связан с образами памяти и воображения.

Музыкальный слух дифференцируют под разными углами зрения.

Различают слух абсолютный и относительный. Под абсолютным слухом разумеют способность точно определять и воспроизводить высоту данного звука безотносительно к другим звукам, высота которых известна. Абсолютный слух в свою очередь делят на абсолютно-активный слух воспроизведения и абсолютно-пассивный слух узнавания. Абсолютно-активный слух представляет собой высшую форму абсолютного слуха. Лица с таким слухом в состоянии воспроизвести голосом любой заданный им звук с полной точностью. Значительно более распространённым является абсолютно-пассивный слух. Лица

с таким слухом в состоянии точно назвать высоту услышанного звука или аккорда. У лиц с абсолютно-пассивным слухом большую роль играет тембр. Так, например, пианист, обладающий подобным слухом, быстро и безошибочно определит звук, взятый на фортепиано, но затруднится в определении, если взять его на скрипке или виолончели. Это дало основание некоторым психологам (В. Келер) предположить, что в основе активного абсолютного слуха лежит различение музыкальной высоты, а в основе пассивного — тембровых компонентов высоты.

Однако пассивный и активный абсолютный слух лишь в крайне редких случаях даны в таком противопоставлении. В реальной жизни в большинстве случаев между ними нет разрыва. Б. М. Теплов поэтому предлагает смягчить антитезу В. Келера и считает характерным для представителей пассивного типа не то, что он опирается только на тембровые критерии, а то, что эти последние играют у него заметно бОльшую роль, чем у представителей активного типа. Активный абсолютный слух, таким образом, является по отношению к пассивному абсолютному слуху не столько другим видом, сколько высшей ступенью. Абсолютный слух является, по-видимому, в значительной мере прирожденной способностью. Для лиц с абсолютным слухом звуки представляются как бы определёнными индивидуальностями. (См. в романе Ромена Роллана «Жан-Кристоф» описание первого знакомства Кристофа с роялем.)

Абсолютный слух считался многими педагогами высшей музыкальной способностью. Более глубокий анализ показал, однако, ошибочность этой точки зрения. С одной стороны, абсолютный слух не является необходимым признаком музыкальности: многие гениальные музыканты (П. И. Чайковский, Р. Шуман и др.) им не обладали. С другой стороны, обладание самым блестящим абсолютным слухом не является гарантией будущих музыкальных успехов. С. М. Майкапар описывает в своей книге «Музыкальный слух» одного учащегося с феноменальным абсолютным слухом, очень плохо подвигавшегося вперёд. В. Келер также описывает студентов консерватории с прекрасным абсолютным слухом, очень мало, в сущности, развитых музыкально. Таким образом, не следует преувеличивать значение абсолютного слуха. Вместе с тем следует отметить, что узнавать высоту звука с известной степенью точности может каждый человек. Путём специальных упражнений можно степень этой точности сильно увеличить (В. Келер, Е. А. Мальцева). Но психологическая природа и характер этого узнавания (которое Б. М. Теплов предложил называть «псевдоабсолютным слухом») остаются качественно отличными от того, которое наблюдается у людей с абсолютным слухом, поскольку при отсутствии абсолютного слуха высота узнаётся либо по тембровому признаку, либо косвенно с помощью относительного слуха. Это узнавание требует поэтому некоторого времени, в течение которого мысленно совершается ряд операций, между тем как люди с абсолютным слухом узнают звук сразу.

Человеку с относительным слухом требуется какая-то отправная точка — данный в начале испытания тон. Отправляясь от него, соотнося его высоту с высотой последующих звуков, он оценивает отношения между звуками. Относительный слух в очень значительной мере поддаётся развитию, и обладание им несравненно важнее наличия абсолютного слуха.

Основой относительного слуха является, по-видимому, так называемое ладовое чувство. При восприятии мелодии или гармонических комплексов мы слышим их в определённом ладу. Звуки мелодико-гармонических последовательностей обнаруживают известные функциональные соотношения. Ладовое чувство и заключается в восприятии одних звуков как опорных,

устойчивых, других — как неустойчивых, куда-то стремящихся.

Для ладового чувства характерно, что оно упорядочивает восприятие мелодии чувством объединяющего лада; при отсутствии такого объединяющего чувства получается эстетически неприятное впечатление неоформленности и непонятности; при этом впечатление законченности мелодии зависит не только от качества последнего звука как такового, но и от того пути, которым приходят к этому звуку от общей структуры мелодии.

Следующей линией дифференцировки слуха является различение мелодического и гармонического слуха. Ряд экспериментальных исследований (С. Н. Беляева-Экземплярская, М. Антошина и др.) показал в полном согласии с педагогической практикой, что гармонический слух развивается позднее мелодического. Маленькие дети и даже взрослые с совершенно не развитым гармоническим слухом бывают безразличны к фальшивой гармонизации; порой она даже нравится им больше правильного сопровождения. Как показали опыты Б. М. Теплова, это объясняется тем, что на самых начальных ступенях развития гармонического слуха мелодия легче может быть выделена слухом из фальшивого сопровождения, чем из правильного, образующего много консонирующих созвучий.

Далее различают внешний и внутренний слух. Кроме способности воспринимать предлагаемую для слушания музыку (внешний слух), можно обладать способностью представлять музыку мысленно, в слуховых представлениях, не получая извне никаких реальных звуковых впечатлений (внутренний слух). Внутренний слух может функционировать или как способность представлять только звуковысотную и ритмическую ткань музыкального произведения, или как способность внутренне слышать музыкальные произведения в конкретных тембрах и с определённой динамикой звучания. Внутренний слух, по-видимому, отличается от внешнего не только отсутствием внешнего звука, но и по своей структуре, аналогично тому как внутренняя речь отличается от внешней.

В развитии внутреннего слуха, имеющего очень большое значение для общего музыкального развития, можно наметить ряд ступеней. Сначала внутренние слуховые представления отрывочны, смутны и схематичны. Они должны находить опору во внешнем слухе. Припоминая пути собственного роста, проф. С. М. Майкапар пишет по этому поводу: «Первые (написанные без инструмента) хоры представлялись воображению в виде отвлечённой четырёхголосной гармонии, и только в последующих работах, чем дальше, тем больше, внутреннему слуху стали слышаться действительные, реальные человеческие голоса, каждый в своей характерной хоровой индивидуальности и все вместе в общей хоровой звучности. Таким образом, мы можем предположить, что работа внутреннего слуха идёт при своём развитии от отвлечённого к воплощённому представлению и что чем более развит в известном направлении внутренний слух у данного лица, тем реальнее и жизненнее его звуковые и внутренние представления» [С. М. Майкапар, Музыкальный слух. Его значение, природа, особенности и метод правильного развития. М., 1900. С. 214-215].

В итоге: музыкальный слух — явление весьма сложное. Создаваясь в историческом процессе развития человеческого общества, он представляет собой весьма своеобразную психическую способность, резко отличную от простого биологического факта слышания у животных. На самой низшей ступени развития восприятие музыки было весьма примитивным. Оно сводилось к переживанию ритма в примитивных плясках и пении. В процессе своего развития человек научается далее ценить звук натянутой струны. Возникает и совершенствуется мелодический слух. Ещё позднее возникает многоголосная музыка, а вместе с нею

и гармонический слух. Таким образом, музыкальный слух представляет собой целостное, осмысленное и обобщённое восприятие, неразрывно связанное со всем развитием музыкальной культуры.

Зрительные ощущения

Роль зрительных ощущений в познании мира особенно велика. Они доставляют человеку исключительно богатые и тонко дифференцированные данные, притом огромного диапазона. Зрение даёт нам наиболее совершенное, подлинное восприятие предметов. Зрительные ощущения наиболее отдифференцированы от аффективности, в них особенно силен момент чувственного созерцания. Зрительные восприятия — наиболее «опредмеченные», объективированные восприятия человека. Именно поэтому они имеют очень большое значение для познания и для практического действия.

Зрительные ощущения вызываются воздействием на глаз света, т. е., по воззрениям современной физики, электромагнитных волн, длиною от 390 до 780 нанометров (*нм*; нанометр - одна миллиардная доля метра).

Световые волны различаются, во-первых, *длиною* волны, или числом колебаний в секунду. Чем число колебаний больше, тем длина волны меньше, и, наоборот, чем меньше число колебаний, тем больше длина волны.

Если солнечный луч пропустить через призму, то он преломится на составляющие лучи, имеющие различную длину волны, и даст на экране, поставленном за призмой, спектр. В спектре различают семь цветов: красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий и фиолетовый.

Наиболее длинные волны, с наименьшим числом колебаний в секунду, даёт красный цвет; наиболее короткие, с наибольшим числом колебаний, — фиолетовый цвет. Различные волны промежуточной длины дают ощущения различных цветов, а именно:

Длина волны, *нм*	Цвет
780—610	красный
610—590	оранжевый
590—575	жёлтый
575—560	жёлто-зелёный
560—510	зелёный
510—490	зелёно-голубой
490—480	голубо-зелёный
480—470	голубой
470—450	синий
450—380	фиолетовый

Таким образом, *длина* световой волны обусловливает цветовой тон.

Световые волны различаются, во-вторых, *амплитудой* их колебаний, т. е. их энергией. Она определяет *яркость* цвета.

Световые волны отличаются, в-третьих, *формою* световой волны, получающейся в результате смешения между собой световых волн различных длин. Форма световой волны обусловливает *насыщенность* цвета.

Предметы, не испускающие собственного света, отражают некоторую часть падающего на них света и поглощают остальную его часть. Если все световые лучи поглощаются в тех же отношениях, в каких они даны в спектре, то такое поглощение называется *неизбирательным*. Если световые лучи поглощаются в иных отношениях, чем они представлены в спектре, то такое

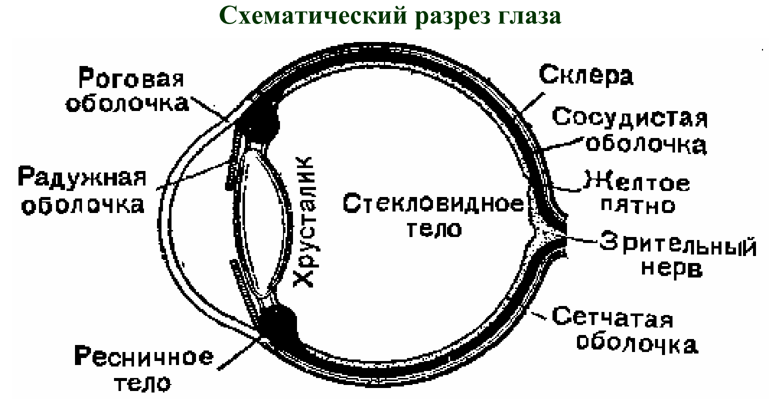
поглощение называется *избирательным*.

Число, выражающее отношение количества поглощённых поверхностью световых лучей к количеству падающих на неё лучей, называется коэффициентом поглощения. Число, выражающее отношение количества отражённых поверхностью световых лучей к количеству падающих на неё лучей, называется коэффициентом отражения. Поверхность, почти не отражающая падающего на неё света, имеет чёрный цвет. Поверхность, почти целиком отражающая падающий на неё свет, имеет цвет белый. Цветная поверхность отражает волны различной длины. Поэтому каждая цветная поверхность имеет свой спектр отражения.

Строение и функция глаза

Органом зрения является глаз — рецептор световых раздражений. Глаз человека состоит из глазного яблока и отходящего от него глазного нерва. Стенку глазного яблока образуют три оболочки: наружная (белочная), сосудистая и сетчатая.

Схематический разрез глаза



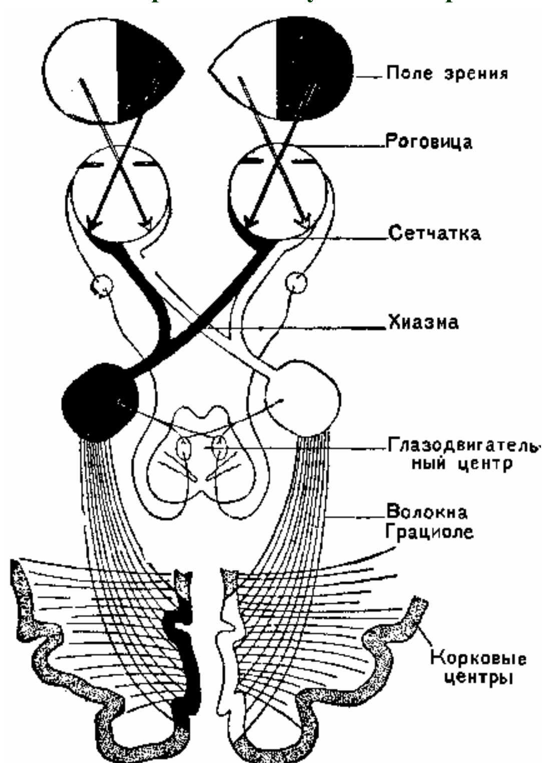
Белочная оболочка в передней части глазного яблока переходит в прозрачную роговицу. Под белочной оболочкой находится *сосудистая*, переднюю часть которой образует радужная оболочка. Цвет радужной оболочки глаза зависит от количества пигментных клеток в ней: при большом количестве пигмента глаза имеют карий и даже чёрный цвет, при недостаточном его количестве — цвет глаза зелёно-серый и голубой. Голубые тона обусловлены главным образом просвечиванием чёрного пигмента сетчатой оболочки глаза на задней стороне радужной. Посреди радужной оболочки помещается *зрачок* — отверстие, через которое свет проникает в глаз. Благодаря работе мышц радужной оболочки зрачок может расширяться и суживаться, играя роль диафрагмы фотографического аппарата. Изменение величины отверстия зрачка совершается рефлекторно в зависимости от количества света, падающего на глаз, и называется *зрачковым рефлексом*. Зрачковый рефлекс представляет собой целесообразное биологическое приспособление, при помощи которого регулируется количество поступающего в глаз света. При слишком большом свете зрачок суживается, и уменьшается световой поток, при слабом свете зрачок расширяется, и увеличивается световой поток, падающий на сетчатую оболочку глаза.

Сетчатая оболочка, или *сетчатка* (ретина), самая внутренняя из трёх оболочек глазного яблока, является разветвлением по дну глаза концевых аппаратов зрительного нерва. .

Нервные волокна зрительного нерва заключают в себе три пучка: а) от височной половины сетчатки, б) от носовой и в) от центральной её области. В месте *перекрёста зрительных нервов* (хиазма) зрительные пучки частично пересекаются: нервные волокна от височных половин сетчатки идут в

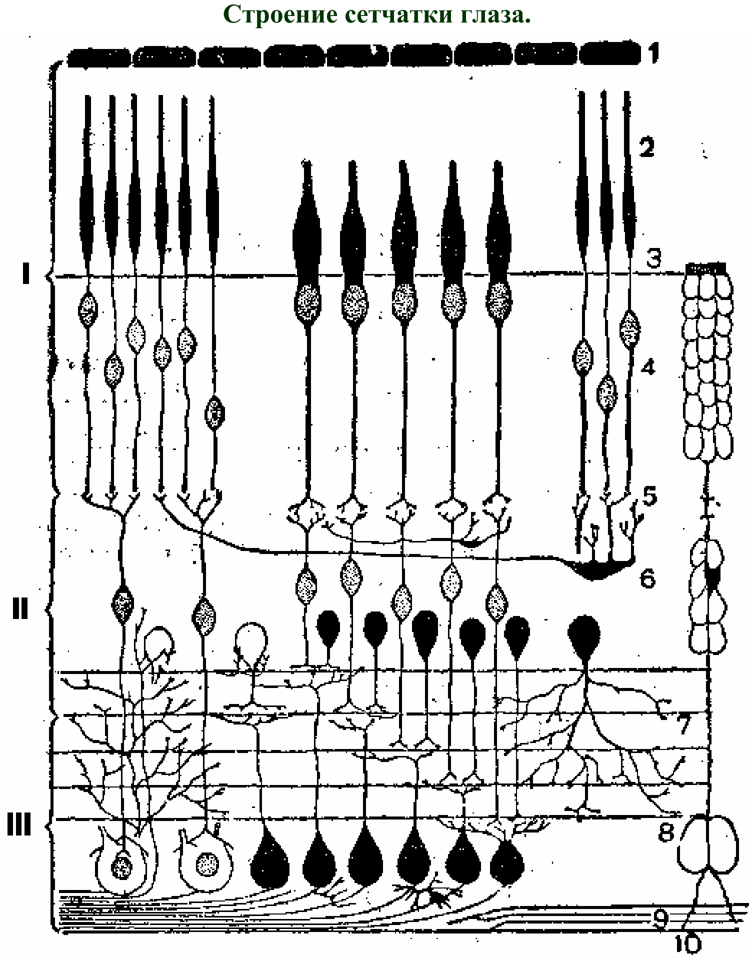
соответственные стороны головного мозга, волокна же от носовой части идут в противоположные части полушария, волокна центральной части идут и в соответственные и в противоположные части полушарий. Проходя сначала в *промежуточные зрительные центры*, находящиеся у основания мозговых полушарий (в заднюю часть зрительного бугра, переднее четырёххолмие и наружное коленчатое тело), они направляются в высшие центры зрения в затылочных долях коры головного мозга.


Схема зрительных путей и центров



Строение сетчатки очень сложно: под микроскопом в ней можно увидеть десять слоев (см. рис. ниже). В состав этих слоёв входят нервные элементы, обусловливающие зрительную функцию ретины. Периферические концы светочувствительных зрительных клеток подразделяются на *палочки* и *колбочки*. В сетчатке человеческого глаза находится около 130 миллионов палочек и около 7 миллионов колбочек; в середине сетчатки преобладают колбочки, на периферии — палочки.

Строение сетчатки глаза.



I, II, III — первый, второй и третий невроны: I — пигментный слой, прилежащий к сетчатке; 2 — слой палочек и колбочек; 3 — наружная пограничная перепонка; 4 — внешний зернистый слой; 5 — внешний межзернистый слой; 6 — внутренний зернистый слой; 7 — внутренний межзернистый слой; 8 — ганглиозные клетки зрительного нерва; 9 — волокна зрительного нерва; 10 — внутренняя пограничная перепонка. Справа изображено опорное волокно Мюллера

Палочки содержат так называемый *зрительный пурпур*, который под действием света обесцвечивается, а в темноте регенерирует. В колбочках зрительного пурпура не найдено.

Согласно теории Шульца, развитой Крисом, колбочки являются аппаратом дневного зрения, а палочки — аппаратом сумеречного зрения. Между дневным и сумеречным зрением существует антагонистическая иннервация. Раздражение центральной части сетчатки угнетающе действует на чувствительность периферической части — и обратно.

В месте выхода зрительного нерва из глазного яблока нет ни палочек, ни колбочек; раздражение, падающее на это место, ощущений не вызывает. Это место называется *слепым пятном*. Вследствие существования слепого пятна в поле нашего зрения всегда имеется некоторая «дыра». О величине этой «дыры» можно судить по тому, что на расстоянии 1 *м* её диаметр равен 11 *см*, а на расстоянии 10 *м* — 1,1 *м*.

Однако «дыры» в поле своего зрения человек не замечает. Происходит это по нескольким причинам: 1) хорошо видны лишь объекты, изображение которых падает на жёлтое пятно сетчатки, всё остальное видно неясно, и впечатление от объектов, находящихся в стороне от зрительной оси, значительно более слабое; и

2) при бинокулярном зрении тот объект, изображение которого на сетчатке одного глаза приходится на слепое пятно, представлен на сетчатке другого глаза изображением на видящем её участке.

Наиболее важным местом сетчатой оболочки глаза является *жёлтое пятно*, заполненное главным образом колбочками. В середине жёлтого пятна находится центральная ямка (fovea centrails) — место наиболее ясного видения.

Для ясного видения необходимо, чтобы на сетчатке получилось отчётливое изображение рассматриваемого предмета. Отчётливость изображения обусловлена функцией расположенного за зрачковым отверстием хрусталика — прозрачной и двояковыпуклой линзы, выполняющей в глазу роль объектива в фотографической камере. Прозрачные среды хрусталика (и роговицы), преломляя падающий через зрачковое отверстие свет, отбрасывают на сетчатку изображение — обратное и уменьшенное — того, что находится перед глазом.

Так как расстояние от хрусталика до сетчатой оболочки глаза остаётся неизменным, то для получения чёткого изображения на сетчатке изменяется кривизна хрусталика: при приближении предмета кривизна увеличивается, а при отдалении его уменьшается. Изменение кривизны хрусталика осуществляется рефлекторным сокращением ресничной (аккомодационной) мышцы и называется *аккомодацией* глаза. Нормальному глазу аккомодационные движения требуются только для получения чёткого изображения близких предметов; изображения удалённых предметов падают на сетчатку без специальной аккомодации.

Если лучи, идущие в глаз от отдалённого предмета, собираются в фокус не на сетчатке, а впереди или позади неё, то нормальное зрение нарушается. Глаз, в котором вследствие чрезмерной преломляющей силы глаза или большой длины глазного яблока параллельные лучи, идущие в глаз от удалённого предмета, собираются *перед* сетчаткой, называется *близоруким*. Глаз, в котором вследствие ослабленной преломляющей силы глаза или малой длины глазного яблока параллельные лучи, идущие в глаз от удалённого предмета, собираются *за* сетчаткой, называется *дальнозорким*.

Вследствие относительно значительной величины зрачкового отверстия через него проходят лучи не только близкие к оптической оси, но и сравнительно от неё отдалённые; это вызывает явление сферической аберрации. Оно выражается в том, что точечное раздражение даёт на сетчатой оболочке глаза некоторый круг *светорассеяния*. Поэтому границы изображений на сетчатой оболочке глаза никогда не бывают абсолютно резкими. Помимо сферической, существует хроматическая аберрация. Она вызывается тем, что параллельный пучок белого света, проходя через хрусталик и другие преломляющие среды глаза, даёт различные углы преломления, а именно — лучи с короткой волной преломляются сильнее, чем лучи с длинной волной. Вследствие этого точечное изображение даёт на сетчатой оболочке глаза цветной круг светорассеяния.

Сферическая и хроматическая аберрации глаза являются, по мнению Гельмгольца, причиной иррадиации, вследствие которой белые предметы кажутся преувеличенными из-за кругов светорассеяния.

Степень чёткости восприятия границ предметов называется остротой зрения. Острота зрения определяется тем минимальным промежутком между двумя точками, который ещё замечается. За единицу остроты зрения принимают величину промежутка в одну угловую минуту.

Это не значит, конечно, что у всех людей минимальный угол зрения равен всегда одной угловой минуте. Многие люди видят раздельно две точки даже тогда, когда они видимы под углом зрения в 20 и даже 10 угловых секунд. Яркие точки, например звёзды, видны под ещё меньшим углом зрения.

По сути дела следует различать 3 вида остроты зрения: 1) когда глаз видит

нерасчленённое пятно (minimum visibile), 2) когда глаз ясно видит промежуток между двумя точками (minimum separabile) и 3) когда предмет делается узнаваемым (minimum cognoscibile).

Зрительное ощущение, возникающее в результате воздействия на глаз света, всегда обладает тем или иным цветовым качеством. Но обычно нами воспринимается не цвет «вообще», а цвет определённых предметов. Предметы эти находятся от нас на определённом расстоянии, имеют ту или иную форму, величину и т. д. Зрение даёт нам отражение всех этих многообразных свойств объективной действительности. Но отражение предметов в их пространственных и иных свойствах относится уже к области восприятия (см. дальше), в основе которого частично лежат также специфические зрительные ощущения.

Ощущение цвета

Все воспринимаемые глазом цвета могут быть подразделены на две группы: *ахроматические* и *хроматические*. Ахроматическими цветами называется белый, чёрный и все располагающиеся между ними оттенки серого цвета; они отличаются друг от друга только светлотой. Все остальные цвета — хроматические; они отличаются друг от друга цветовым тоном, светлотой и насыщенностью.

Цветовой тон — это то специфическое качество, которым один цвет, например красный, отличается от любого другого — синего, зелёного и т. д. при равной светлоте и насыщенности. Цветовой тон зависит от длины воздействующей на глаз световой волны.

Светлота — это степень отличия данного цвета от чёрного. Наименьшей светлотой обладает чёрный, наибольшей — белый цвет. Светлота зависит от коэффициента отражения. Коэффициент отражения равен единице минус коэффициент поглощения. (Например, поверхность чёрного бархата поглощает 0,98 световых лучей и отражает 0,02 световых лучей.) Чем больше коэффициент поглощения световых лучей какой-нибудь поверхностью и чем соответственно меньше свойственный ей коэффициент отражения, тем ближе её цвет к чёрному; чем меньше коэффициент поглощения какой-нибудь поверхности и соответственно больше свойственный ей коэффициент отражения, тем ближе её цвет к белому.

От светлоты предметов следует отличать их *яркость*, которая зависит от энергии световой волны, или амплитуды её колебаний. Яркость характеризуется произведением освещённости на коэффициент отражения. Освещённость же предметов характеризуется количеством лучистой энергии, падающей в течение одной секунды на единицу поверхности. Светлота — цветовое свойство поверхности, яркость же характеризуется количеством лучистой энергии, отражаемой от данной поверхности. Это количество лучистой энергии зависит от двух причин: с одной стороны, от коэффициента отражения от данной поверхности, а с другой — от количества лучистой энергии, падающей на данную поверхность. Поэтому яркость сильно освещённого чёрного бархата может быть больше яркости белой бумаги, находящейся в тени.

Насыщенность — это степень отличия данного цвета от серого цвета, одинакового с ним по светлоте, или, как говорят, степень его выраженности. Насыщенность цвета зависит от отношения, в котором находится количество световых лучей, характеризующих цвет данной поверхности, к общему световому потоку, ею отражаемому. Насыщенность цвета зависит от формы световой волны.

Глаз чувствителен к ничтожным количествам лучистой энергии. Так, например, при достаточной темновой адаптации глаз видит (аппаратом палочек) на расстоянии 1 *км* свет, сила которого может быть выражена тысячными долями

свечи [С. В. Кравков, Глаз и его работа, М. 1936.] при полной прозрачности атмосферы (нижний порог). Чувствительность аппарата колбочек меньше.

Верхним порогом цветоощущения является та яркость света, которая «ослепляет» глаз. Эта величина в значительной мере зависит от степени адаптации глаза, от размера слепящего пятна и т. д. Слепящая яркость при размере слепящего поля в 4° равна 22,5 стильба. [Данные Неттинга, обработанные Кравковым. Стильб — единица яркости, равная международной свече в 1 *кв. см.*]

Побочные раздражители в некоторых случаях изменяют характер зрительной чувствительности. Согласно экспериментальным данным С. В. Кравкова, звук повышает чувствительность глаза к зелёным и синим лучам и понижает чувствительность глаза к оранжевым и красным лучам.

Чувствительность глаза к световым волнам различной длины не одинакова. Наиболее яркими кажутся человеческому глазу лучи, длины волн которых соответствуют желто-зелёной части спектра (556 *нм*). В сумерки наиболее ярким кажется не желто-зелёный цвет, а зелёный цвет, имеющий длину волны 510 *нм*. С наступлением темноты красно-фиолетовые цвета темнеют, а зелёно-голубые цвета светлеют. Это явление носит название *явления Пуркинье*.

Общее количество различаемых глазом цветных тонов максимальной насыщенности доходит до 150.

Смешение цветов

Воспринимаемые нами в природе цвета получаются обычно в результате воздействия на наш глаз волн различной, а не одной какой-нибудь длины. Эти различные волны, совместно воздействуя на глаз, и порождают тот или иной видимый нами цвет. Видимые нами в естественных условиях цвета являются, таким образом, результатом *смешения цветов*.

На основе работ И. Ньютона Г. Грассманом были выведены следующие основные *законы смешения цветов*:

Первый закон. Для каждого хроматического цвета имеется другой цвет, от смешения с которым получается ахроматический цвет. Такие пары цветов называются *дополнительными*. Дополнительными цветами являются: красный и голубо-зелёный; оранжевый и голубой; жёлтый и индиго-синий; жёлто-зелёный и фиолетовый; зелёный и пурпуровый.

Второй закон. Смешивая два цвета, лежащие ближе друг к другу, чем дополнительные, можно получить любой цвет, находящийся в спектре между данными двумя цветами.

Третий закон. Две пары одинаково выглядящих цветов дают при смешении одинаково выглядящий цвет, независимо от различий в физическом составе смешиваемых цветов. Так, серый цвет, полученный от смешения одной пары дополнительных цветов, ничем не отличается от серого цвета, полученного от любой другой пары.

Говоря о смешении цветов, разумеют прежде всего *оптическое* смешение, возникающее в результате того, что различные цветовые раздражители одновременно или в очень быстрой последовательности раздражают один и тот же участок сетчатки.

Помимо этого смешения цветов, надо учесть ещё *пространственное смешение цветов*, которое получается при восприятии различных цветов не во временной, а в пространственной смежности.

Если посмотреть на определённом расстоянии на небольшие, соприкасающиеся друг с другом цветные пятна, то эти пятна сольются в одно пятно, которое будет иметь цвет, получившийся от смешения этих малых цветовых пятен. Причиною слияния цветов является светорассеяние и другие явления, возникающие вследствие несовершенства оптической системы

человеческого глаза. Вследствие этого несовершенства границы цветных пятен размываются, и два или более цветных пятна раздражают одно и то же нервное окончание сетчатой оболочки. В силу этого, когда мы смотрим, например, на какую-нибудь ткань в мелких цветных полосках или крапинках, она нам кажется одноцветной, окрашенной в цвет, получающийся в результате смешения различных представленных в ней цветов. На этом пространственном смешении цветов основывается впечатление, которое производят ткани, сплетённые из разноцветных нитей. На этом же пространственном смешении цветов основывается и эффект, которым пользуются художники пуантеллисты (от слова point — точка) и импрессионисты, когда они дают цвет поверхностей посредством цветных точек или пятен.

Эксперименты Б. М. Теплова показали, что законы этого пространственного смешения цветов, имеющего большое применение в живописи и в ткацком деле, те же, что и законы оптического смешения цветов.

Существенный интерес представляет и так называемое *бинокулярное смешение цветов*.

Бинокулярным смешением цветов называется получение некоторого третьего цвета в результате раздражения каждого из глаз различными цветами. Если смотреть одним глазом на один цвет, а другим глазом на другой цвет, то мы увидим некоторый третий цвет, получившийся от бинокулярного смешения обоих цветов. Однако если оба цвета весьма несходны друг с другом (в особенности по светлоте), то бинокулярного смешения цветов не возникает, а получается своеобразная игра, в которой оба цвета воспринимаются поочерёдно. Это последнее явление называется *борьбой полей зрения*.

Если поверхность не является абсолютно гладкой, то её микрорельеф можно рассматривать как большое число плоскостей, повёрнутых к наблюдателю под разными углами. Так как для правого и левого глаза углы различны и так как под разными углами зрения цвет поверхности изменяется, то возникает «бинокулярное смешение цветов» или же борьба полей зрения, создающая специфическое ощущение мерцания, блеска и колебания цвета в зависимости от микрорельефа поверхности. Восприятие фактуры обусловлено в значительной степени именно описанными явлениями. Фактура тканей — бархата, шёлка, полотна, шерсти — воспринимается в специфическом качестве, представляющем комплекс ощущений, возникающих вследствие бинокулярного смешения цветов и борьбы полей зрения в каждой отдельной точке воспринимаемой поверхности. Восприятие природы насыщено этими ощущениями, которые придают особую динамичность, игру и живость нашим зрительным образам.

Психо-физиологические закономерности

В зрительных ощущениях отчётливо сказываются все основные психо-физиологические закономерности рецепторной деятельности — адаптация, контрастность, последействие, так же как и взаимодействие.

Адаптация глаза заключается в приспособлении глаза к воздействию световых раздражителей. Различают темновую адаптацию (адаптацию к темноте), светловую (адаптацию к свету) и цветовую (адаптацию к цвету).

Темновая адаптация возникает вследствие того, что в темноте возрастает концентрация зрительного пурпура. Это влечёт за собой повышение чувствительности глаза к световым раздражениям. Чувствительность глаза может быть увеличена благодаря темновой адаптации более чем в 200 000 раз (после одного часа пребывания в темноте). Увеличение чувствительности глаза продолжается в течение 24 часов пребывания в темноте, однако темновую адаптацию можно считать установившейся уже после 60—80 минут пребывания в ней. После длительного пребывания в темноте при переходе на свет опять-таки

яркий свет сначала слепит глаз, и мы плохо видим окружающее. Затем, в результате адаптации глаза к свету, мы начинаем видеть нормально.

Интересно отметить, что — как показали исследования лаборатории психофизиологии Института психологии — слабое раздражение органов чувств способно сократить весьма значительно длительность процесса темновой адаптации. Этот процесс, связанный с восстановлением зрительного пурпура — родопсина — в палочках глазной сетчатки, ускоряется под влиянием раздражений других органов чувств (рецепторов холода, вкуса и т. д.) с 30—45 минут до 4—5 минут. Это обстоятельство особенно важно для лиц тех специальностей, которым приходится быстро переходить от света к темноте, например для пилотов ночных истребителей. Одновременно с чувствительностью ночного зрения улучшается и точность глубинного зрения (Кекчеев).

Световая адаптация заключается в понижении чувствительности глаза под влиянием света.

Цветовая адаптация, или цветовое приспособление, выражается в понижении чувствительности глаза к определённому цветному раздражителю вследствие продолжительности его действия. Она не бывает столь значительна, как световая, но зато увеличивается скорее. Согласно данным С. В. Кравкова, наиболее адаптирующим глаз является сине-фиолетовый цвет, средним — красный цвет и наименее адаптирующим глаз — зелёный цвет.

Как возникновение ощущения, так и его исчезновение не происходит внезапно и одновременно с окончанием действия раздражителя. Необходимо некоторое время на соответствующий фотохимический процесс. Поэтому после прекращения действия раздражителя в глазу остаётся «след», или последействие, раздражения, которое даёт «последовательный образ». Когда этот след соответствует по светлоте и цветовому тону первоначальному ощущению, он называется *положительным последовательным образом*, когда же он изменяется в обратных отношениях, он называется *отрицательным последовательным образом*.

Вследствие различного характера *адаптации* отдельных участков сетчатой оболочки глаза возникает явление последовательного контраста.

Под *последовательным контрастом* разумеются временные изменения в цветовом ощущении, которые возникают вследствие предварительного действия на определённые участки глаза световых раздражителей. Последовательный контраст представляет собой по существу отрицательный последовательный образ. Последовательный контраст может быть световым.

Контрастные цвета близки к дополнительным цветам, однако от них отличаются.

Согласно экспериментальным данным Боненбергера, наблюдаются следующие отличия цветов последовательного контраста от дополнительных:

Основной	Цвет последовательного контраста	Дополнительный цвет
оранжево-жёлтый	ультрамарин синий	голубовато-синий
оранжевый	синий	голубой
кобальтово-синий	красновато-оранжевый	оранжево-жёлтый
голубовато-зелёный	оранжево-красный	оранжеватый, с меньшей примесью красного

Весьма существенное отличие контрастных цветов от дополнительных проявляется в том, что дополнительные цвета взаимны. Это значит, что если цвет «а» есть дополнительный к цвету «б», то и цвет «б» есть дополнительный к цвету

«а». Контрастные цвета не взаимны: например, к жёлтому цвету контрастным цветом является фиолетовый, а к фиолетовому контрастным цветом является не жёлтый, а зеленовато-жёлтый цвет. Причины отличия контрастных цветов от дополнительных окончательно не выявлены.

Контрастные цвета возникают не только на белом фоне, но и на всяком другом. Если контрастные цвета проецируются на цветную поверхность, то возникает сложение данного контрастного цвета с цветом поверхности, на которую контрастный цвет проецируется. Под *одновременным контрастом* разумеется изменение в цвете, вызванное его соседством с другим цветом. Этот соседний цвет индуцирует на данном поле контрастный цвет. В условиях одновременного контраста одно из полей является индуцирующим, а другое индуцируемым.

Так как цвета влияют друг на друга взаимно, то каждое поле одновременно влияет на другое и подвергается само влиянию этого соседнего поля.

Подобно последовательному контрасту, одновременный контраст может быть световым и цветовым. Серые квадраты на белом фоне кажутся темнее, чем те же серые квадраты на чёрном фоне. На красном фоне серый квадрат кажется зелёно-голубым, тот же серый квадрат на синем фоне кажется оранжевым.

Новейшие исследования показали, что одновременный контраст объясняется явлением автоконтраста или автоиндукции. [См. «Учёные записки Гос. Пед. института им. Герцена», кафедра психологии, т. XXXIV, Л. 1940, стр. 20 и дальше.] Это явление заключается в том, что при возбуждении сетчатки глаза светом, одновременно с прямым процессом, стимулирующим ощущение данного цвета, возникает «обратный» процесс, стимулирующий ощущение цвета, контрастного данному: на каждый цвет накладывается контрастный к нему цвет. При этом автоконтраст от цвета освещения значительно сильнее, чем от «собственного цвета» поверхности. Явление одновременного контраста объясняется распространением (иррадиацией) «обратного процесса» на смежные участки сетчатки, не раздражённые данным световым потоком. В том случае, когда одновременный контраст возникает к цвету фона, он объясняется явлением автоконтраста к цвету фона. В том случае, когда цветная поверхность освещена одним и тем же цветным светом, один и тот же контрастный цвет может быть вызван каким угодно воспринимаемым цветом поверхности. С другой стороны, одинаково выглядящие цвета при освещении различными источниками света вызывают различные контрастные цвета, обусловленные цветным светом, освещающим экран. Следовательно, одинаково выглядящие цвета могут вызвать контрастный цвет, имеющий любой тон спектра.

Таким образом, одинаково выглядящие цвета, освещённые различными источниками света, вызывают неодинаково выглядящие контрастные цвета, обусловленные в основном не воспринимаемым цветом поверхности, а цветным светом, освещающим данную поверхность.

Из этого положения следует, что глаз является анализатором, дифференцирующим свет, падающий на данную поверхность, и свет, отражённый данной поверхностью. Таким образом, одновременный контраст возникает на основе индукции от света.

Аналогичные явления возникают при восприятии природы в естественных условиях. Отражения цветного света от зелёной листвы, от цветной поверхности и т. д. вызывают резко выраженные контрастные цвета, которые несравнимо сильнее, чем контрасты от самих окрашенных поверхностей.

Для объяснения явлений одновременного контраста существовали две теории — Г. Гельмгольца и Э. Геринга.

Г. Гельмгольц считал, что явления одновременного контраста могут быть

частично сведены к процессу адаптации, возникающему вследствие нестрогой фиксации глаз. В тех же случаях, когда условия фиксации глаз строго соблюдались, Г. Гельмгольц объясняет явления одновременного контраста ошибочными суждениями.

С точки зрения, которую защищал Э. Геринг, одновременный контраст является результатом взаимодействия раздражённых мест сетчатой оболочки глаза.

Против теории Г. Гельмгольца говорят следующие эксперименты Э. Геринга: если смотреть через красное стекло одним глазом, а через синее стекло другим глазом на серую полосу, изображённую на белом фоне, и фиксировать взгляд на точке, лежащей несколько ближе к наблюдателю, чтобы увидеть серую полосу раздвоенной, то наблюдатель увидит на фиолетовом фоне голубо-зелёную и оранжевую полосы. В данном случае воспринимается фон одного цвета, но вследствие влияния красного и синего цвета одна и та же серая полоса правым и левым глазом воспринимается по-разному — контрастно к цвету стекла.

Против теории Г. Гельмгольца говорят и вышеприведённые эксперименты, в которых цвета одновременного контраста смешивались со смежными цветами, как и объективно существующие цвета, подчиняясь в этом случае общим законам смешения цветов. Изменения в контрастном цвете в этих экспериментах возникали не к воспринимаемому цвету, а к цветному свету, о присутствии которого испытуемые даже не подозревали. Следовательно, ни о каком влиянии «суждений» в данных экспериментах не могло быть и речи. Объяснение цветного контраста, по данным этих исследований, заключается в том, что на каждый цвет накладывается контрастный к нему цвет. Однако в некоторых случаях явления одновременного контраста усиливаются и ослабляются вследствие влияния центральных факторов. Так, например, одновременный контраст зависит в частности от разделения формы на части; одновременный контраст распространяется на всю воспринимаемую фигуру, как бы «разливаясь» по ней, если она не расчленена. Но достаточно разбить эту фигуру на какие-либо две части, чтобы линия, разделяющая фигуру на две фигуры, явилась преградой для распространения контраста. Целый ряд опытов подтверждает это положение.

Когда индуцируемое поле является частью какой-либо цельной фигуры, контраст возрастает. Напротив, обособленность полей уменьшает действие контраста.

Чем ближе расположены друг от друга две поверхности, имеющие различные цвета, тем сильнее их влияние друг на друга. Особенно сильное влияние одновременного контраста возникает на границе сопротивляющихся полей (так называемый краевой контраст).

Изменение цвета вызывается не только контрастным воздействием другого цвета, но и рядом других факторов. Так, в частности, цвета изменяют свой цветной тон, светлоту и яркость на расстоянии в зависимости от величины угла, под которым воспринимается данная цветовая поверхность. Это изменение зависит от фона, на котором цвета воспринимаются, причём изменение цветов возникает не только на цветных фонах, но также на чёрном и белом. Эксперименты показали, что для каждого фона имеется своя кривая изменения цвета, воспринимаемого под малым углом зрения.

Так, например, на белом фоне под малым углом зрения все цвета имеют тенденцию сдвигаться по направлению к двум «положительным критическим точкам», одна из которых находится в крайней видимой красной части спектра, а другая — между зелёным и голубым цветами спектра. Вследствие этого на белом фоне жёлтые, оранжевые, пурпуровые и фиолетовые цвета краснеют, а жёлто-зелёные, зелёные и синие — голубеют. Вместе с тем синие, а также фиолетовые и

голубые цвета очень темнеют на белом фоне. [«Труды Государственного института по изучению мозга им. Бехтерева», т. IX, Л. 1938, стр. 15—59.]

Ещё тысячу лет назад некоторые великие старые мастера живописи, создавая произведения искусства, интуитивно знали и практически учитывали изменения цвета на расстоянии и добивались этим замечательных эффектов. Так, например, некоторые византийские мозаики, выполненные более тысячи лет назад, имеют вблизи основной жёлто-зелёный тон и кажутся условными и неприятно схематичными. При восприятии же их на расстоянии, они превращаются в непревзойдённые образцы реалистического искусства. Мастера Средней Азии IV в. создавали цветные орнаменты, которые вовсе не изменялись на расстоянии. Из более близких нам мастеров — X. Рембрандт пользовался в своих картинах теми же эффектами.

Раскрытие закономерностей изменения цветовых систем на расстоянии приобретает особенно большое практическое значение для монументальной живописи, которая при архитектурных сооружениях крупных масштабов должна быть рассчитана на восприятие на больших расстояниях.

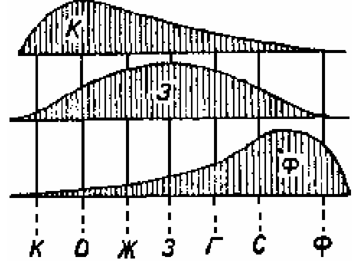
Теория цветоощущения

Для объяснения цветного зрения, истинная природа которого до сих пор экспериментально не изучена, имеется несколько теорий. Основными из них являются теория Юнга-Гельмгольца [Разработанная Г. Гельмгольцем теория была впервые предложена Т. Юнгом в 1802 г. и получила дальнейшее своё развитие на основе современной ионной теории (П. П. Лазарев).] и теория Э. Геринга.

Согласно теории Юнга-Гельмгольца, зрительное ощущение возникает вследствие некоторого фотохимического процесса, выражающегося в распаде трёх гипотетических светочувствительных веществ, каждое из которых обладает своим спектром поглощения. Распад молекул освобождает ионы, которые при известных условиях стимулируют нервное возбуждение.

Гельмгольц допускает существование в зрительном аппарате трёх типов нервных волокон. Отдельные возбуждения этих волокон дают ощущения максимально насыщенных красного, зелёного и фиолетового цветов. Обычно свет действует не на одно, а на все три нервных волокна. Различию нервных волокон соответствует различие в мозговых центрах и различие в воспринимающих аппаратах. В случае палочкового зрения возникает фотохимический процесс выцветания зрительного пурпура. В случае колбочкового зрения предполагается, что возникает аналогичный процесс, хотя экспериментальное существование трёх светочувствительных веществ ещё не установлено. Каждый монохроматический цвет возбуждает два или большей частью три цветочувствительных вещества.

Схематическое изображение теории Г. Гельмгольца



Ощущение красного цвета вызывается возбуждением красного и отчасти зелёного вещества. Ощущение жёлтого цвета вызывается возбуждением красного и зелёного веществ. Ощущение зелёного цвета вызывается возбуждением зелёного и отчасти красного и фиолетового веществ. Ощущение синего цвета вызывается возбуждением фиолетового и отчасти зелёного и красного веществ.

При возбуждении в равной степени всех трёх цветоощущающих веществ возникает ощущение белого цвета.

Чем сильнее возбуждение одного из цветоощущающих веществ по отношению к возбуждению двух других цветоощущающих веществ, тем сильнее насыщенность цвета. Чем менее различие по интенсивности между всеми тремя возбуждениями, тем менее насыщенным является цвет. При уменьшении интенсивности всех трёх возбуждений уменьшается светлота цвета. При каждом изменении в соотношениях интенсивностей возбуждения цветоощущающих веществ возникает новое качество ощущения. Благодаря этому, несмотря на наличие всего трёх основных возбуждений глаза, человеческий глаз различает несколько сот тысяч цветов, отличающихся по цветному тону, светлоте и насыщенности. Ощущение чёрного цвета возникает, когда ни одно из цветоощущающих веществ не возбуждается вовсе.

Дополнительными являются цвета, которые при своём смешении вызывают равное возбуждение всех трёх веществ, т. е. вызывают ощущение белого цвета.

При утомлении глаза каким-либо цветом изменяются соответствия в силе каждого из трёх процессов, вызывающих ощущение света. Благодаря этому изменяется чувствительность глаза к световым волнам различной длины. Этим, по теории Юнга-Гельмгольца, объясняется явление адаптации и последовательного контраста.

Э. Геринг предложил другую теорию цветоощущения. Он считает, что в глазу имеется три цветоощущающих вещества — бело-чёрное, красно-зелёное и жёлто-синее. Диссоциация веществ вызывает ощущения белого, красного и жёлтого, а ассимиляция вызывает ощущения чёрного, зелёного и синего.

Помимо теорий Юнга-Гельмгольца и Геринга существуют ещё и другие многоступенные теории зрения, построенные на учёте не только периферических, но и центральных процессов. По И. Мюллеру, существуют первичные процессы P_1, P_2 и P_3. Первичные процессы соответствуют трём основным возбуждениям теории Г. Гельмгольца. Вторичные хроматические процессы имеют промежуточный характер и протекают также в сетчатой оболочке глаза, причём эти вторичные процессы, в соответствии с теорией Э. Геринга, попарно связаны между собой. Центральных возбуждений, по И. Мюллеру, шесть — красное, жёлтое, зелёное, синее, белое и чёрное. Аналогичную схему предлагает также и Т. Шьелдерупп.

Согласно теории Х. Лэдд-Франклин, на первой стадии филогенетического развития зрение было ахроматическим, затем произошла дифференциация, и зрение стало дихроматическим, т. е. наш глаз стал различать синие и жёлтые цвета. На последней, третьей, стадии развития дихроматическое зрение сделалось трихроматическим, т. е. глаз стал различать вместо жёлтого два цвета — красный и зелёный. С этой точки зрения, явление цветослепоты есть возврат ко второй стадии развития глаза, когда орган зрения был дихроматическим.

Как показали недавние опыты Л. А. Шварц (Гос. институт психологии), предварительное слабое раздражение глаза тем или иным цветом может повлечь за собой повышение чувствительности к другому цвету в 2—3 раза на срок до получаса. Ею было установлено, что подобная сенсибилизация имеет место только для дополнительных цветов: красный—зелёный и жёлтый—синий, причём красный и жёлтый цвета оказывают значительно более сильное сенсибилизирующее действие, чем зелёный и синий. Сенсибилизация имеет место и при воздействии красным и жёлтым цветом на другой глаз и при представлении этих цветов, в то время как зелёный и синий такого эффекта не дают. Это, по-видимому, стоит в связи с различной локализацией цветов и филогенетическим

возрастом соответствующих участков мозга.

Психофизическое действие цветов

Каждый цвет определённым образом воздействует на человека. Действие цветов обусловлено, с одной стороны, непосредственным физиологическим влиянием их на организм, а с другой — ассоциациями, которые цвета вызывают на основе предшествовавшего опыта. Некоторые цвета возбуждают, другие, напротив, успокаивают нервную систему.

Ещё И. В. Гёте отмечал действие цветов на настроение и делил с этой точки зрения цвета на а) возбуждающие, оживляющие, бодрящие и б) порождающие печально-беспокойное настроение. К первым он относил красно-жёлтые, ко вторым — сине-фиолетовые. Промежуточное место он отводил зелёному цвету, который способствует, по мнению Гёте, состоянию спокойной умиротворённости. Известную роль в этом эмоциональном воздействии цветов играют, по-видимому, и ассоциации: голубой цвет ассоциируется с цветом голубого неба, зелёный — с зеленью, голубо-зелёный — с водою, оранжевый — с пламенем и т. д. Цвета производят определённое физиологическое воздействие на человеческий организм. Французский невропатолог Ч. Фере отметил, что показания динамометра, определяющего сжатием руки мускульную силу, изменяются при различных условиях освещения. При кратковременной работе производительность труда увеличивается при красном свете и уменьшается при синем; при длительной работе производительность труда увеличивается при зелёном цвете и снижается при синем и фиолетовом. Экспериментальные исследования В. М. Бехтерева, И. Н. Спиртова и др. установили возбуждающее и угнетающее действие различных цветов, в связи с чем В. М. Бехтеревым была поставлена задача использования эмоционального действия цветов на психическое состояние душевнобольных с терапевтической целью.

Ф. Стефанеску-Гоанга установил, что при действии пурпурного, красного, оранжевого, жёлтого цветов учащается и углубляется дыхание и пульс, а при действии зелёного, голубого, синего и фиолетового цветов возникает обратное действие. Следовательно, первая группа цветов является возбуждающей, а вторая — успокаивающей.

По показаниям ряда художников и искусствоведов: *красный цвет* — возбуждающий, согревающий, оживляющий, активный, энергичный, очень богат ассоциациями; *оранжевый* цвет — весёлый, жизнерадостный, пламенный, соединяющий радостность жёлтого с возбуждением красного; *жёлтый* цвет — тёплый, бодрящий, весёлый, привлекательный, несколько кокетливый; *зелёный* цвет — спокойный, создаёт приятное (уютное) настроение, очень богат ассоциациями; *синий* цвет — спокойный, серьёзный, нежный, печальный, тоскливый, мирный, сентиментальный [В ряде языков синий и голубой цвета обозначаются одним и тем же термином. В характеристике синего цвета можно заметить, что одни из эпитетов относятся к синему цвету, другие же — к голубому.]; *фиолетовый* цвет соединяет эмоциональный эффект красного и синего цветов: одновременно притягивающий и отталкивающий, полный жизни и возбуждающий тоску и грусть.

Цветам свойственна определённая выраженность. Выраженность цвета не есть результат ассоциации и не перенос символики цвета, а качество, принадлежащее самому цвету. Выраженность в значительной степени зависит от установки испытуемых.

Восприятие цвета

Ощущение цвета нельзя оторвать от восприятия цвета. Обычно нами

воспринимается не цвет «вообще», но цвет определённых предметов. Предметы эти находятся от нас на определённом расстоянии, в определённой воздушной среде и бывают освещены прямыми или непрямыми лучами белого или цветного света. Кроме цветов поверхности предметов, мы воспринимаем мутную среду, через которую видим эти предметы, например туман, дым, окутывающий видимые нами предметы. Наконец, сами предметы могут быть полупрозрачными или «мутными». В этом случае они могут освещаться светом, не только падающим на их поверхность, но и проходящим через них (молочное стекло, цветные полупрозрачные камни). Если цвет не локализируется вовсе, то он воспринимается как цвет пространства. Цвет прозрачных предметов называется *цветом поверхности* в отличие от цвета пространства.

Цвет, видимый нами как цвет определённого предмета, обладает специфическими свойствами. Основным из этих свойств является относительная его *константность* при изменяющихся условиях освещения. Хотя, будучи освещённой различным по яркости и цвету светом, цветная поверхность предмета отражает различный цветовой поток, воспринимаемый цвет поверхности, так же как и объективная окраска самого предмета, при этом не изменяется. Мы как бы «снимаем» освещение, воспринимаем цвет в его нормальном освещении. Это «снятие» освещения и как бы перевод его в условия нормального освещения обозначается обычно как трансформация цвета. Не существуй у нас подобной трансформации, белый цветок, находящийся под зелёной листвой, должен был бы казаться того же цвета, что сама листва под открытым небом; клубок белых ниток при свете лампы должен был бы иметь для нас цвет апельсина. Однако в естественных условиях наших восприятий этого нет: лист белой бумаги остаётся в нашем восприятии белым при желтоватом освещении электрической лампы и под зелёной листвой, хотя физически состав отражаемого им света в обоих случаях различен. Писчая бумага воспринимается нами как белая и в сумерки, а шрифт печатного текста как чёрный и при ярком солнечном освещении, хотя свет, отражаемый белой бумагой, слабее света, отражаемого шрифтом при солнечном освещении. Ещё Э. Геринг отмечал, что кусок угля в полдень отражает в несколько раз больше света, чем кусок мела на рассвете; между тем и в полдень уголь воспринимается нами как черный, а мел на рассвете как белый. Это постоянство цвета в некоторых отношениях особенно примечательно: при постоянстве величины и формы изменяется лишь изображение на сетчатке: в данном случае изменяется и объективный раздражитель — физический состав световых лучей, отражаемых поверхностью воспринимаемого цвета, в соответствии с цветом самого предмета, хотя этот последний является лишь одним из условий, определяющих действующий на глаз раздражитель.

Явление константности и трансформации цвета является, по-видимому, сложным процессом, обусловленным как центральными, так и периферическими факторами. Для того чтобы правильно и достаточно дифференцированно определить их роль в константности, нужно прежде всего различать, кроме хроматической и ахроматической константности цвета поверхностей, ещё и константность освещённости. [См.: «Учёные записки Государственного Педагогического института им. Герцена», кафедра психологии, т. XVIII, Л. 1939; Б. М. Компанейский, Проблема константности восприятия цвета и формы вещей: Докт. дис. // Учёные записки Государственного Педагогического института им. Герцена, кафедра психологии, т. XXXIV. Л. 1940. С. 15-179.]

Константность освещённости объясняется тем, что к цвету освещения прибавляется контрастный цвет. Вследствие этого как хроматическое, так и ахроматическое освещение нивеллируется по своей силе, приближаясь к среднему дневному, а хроматическое освещение, сверх того, становится менее

хроматическим.

Явление хроматической константности цвета выражается в тенденции воспринимать цвет поверхности как освещенной средним дневным светом и объясняется явлением константности освещённости.

Проблема ахроматической константности — это проблема восприятия светлоты поверхности.

При тожественном освещении изменения в светлоте поверхности совпадают с изменениями в яркости света. Однако явление константности освещения вызывает только тенденцию к нивеллировке освещённности. Но так как, несмотря на константность освещения, различие в восприятии освещённости всё же существует, то проблема восприятия светлот не может быть объяснена только константностью освещённости. Светлота поверхности определяется отношением между отражённым и полным световыми потоками. Поэтому восприятие светлоты поверхности определяется *осознанием соотношений между цветовыми свойствами предметов и цветовыми свойствами освещающего их света*.

Это осознание соотношений между освещённостью и собственным цветом поверхности возникает на основе опыта — предшествующих восприятий. Существенную роль при осознании этих соотношений играет осознание качества фактуры поверхности (микрорельеф и микроцвет), а также осознание качества материала поверхности. Поэтому светлота воспринимается не *независимо* от условий освещения, а *обратно — вследствие осознания* условий освещения.

Хроматическая константность определяется автоиндукцией от света. Светлотная константность определяется главным образом влиянием центральных факторов и лишь отчасти влиянием периферических факторов.

Зависимость светлоты воспринимаемых предметов от осознания условий их освещённости показана в ряде простых и убедительных экспериментов. [См. «Учёные записки Государственного Педагогического института им. Герцена», кафедра психологии, т. XXXIV, Л. 1940, стр. 94—95.]

Фотоснимок белой статуэтки на чёрном бархатном фоне



Выше изображён фотоснимок белой статуэтки, заснятой на фоне освещенного сильным светом чёрного бархата. Освещённость статуэтки *E* = 4 люксам, освещённость бархата *E* = 4940 люксам. Отношение яркостей статуэтки и чёрного бархата:

$$\frac{B'}{B''} = \frac{E'R'}{E''R''},$$

$R' = 0{,}8$; $R'' = 0{,}01$.

Отсюда $\frac{B'}{B''} = \frac{4 \cdot 0{,}8}{4940 \cdot 0{,}01} = \frac{1}{15}$, т. е. фон в 15 раз ярче статуэтки.

Фотография не передаёт соотношения освещённостей статуэтки и фона; поэтому на фотографии различие в яркостях осознаётся как различие в светлотах, и зритель видит тёмную статуэтку на белом фоне. Однако глаз зрителя, поставленный перед статуэткой (вместо «глаза» фотообъектива), видит белую затенённую статуэтку на сильно освещённом чёрном фоне.

Одинаково освещённые головы двух статуэток (левая — белая, правая — тёмная)



Различно освещённые головы тех же статуэток



Выше изображены две статуэтки, из которых левая белая ($R'' = 0{,}8$), а правая — тёмной бронзы ($R' = 0{,}08$). Освещённость белой статуэтки $E'' = 4$ люксам, а освещённость тёмной статуэтки $E' = 4400$ люксам. Отношение яркостей тёмной и белой статуэток:

$$\frac{B'}{B''} = \frac{E'R'}{E''R''} = \frac{4400 \cdot 0{,}08}{4 \cdot 0{,}8} = 110,$$

т. е. тёмная статуэтка в 110 раз ярче белой. На фотографии обе статуэтки воспринимаются как равно освещённые. Поэтому соотношения яркостей осознаются как отношения светлот, вследствие чего тёмная статуэтка осознаётся, как белая, а белая статуэтка осознаётся, как тёмная. На другом рисунке дано изображение тех же статуэток, заснятых в условиях равного их освещения. При восприятии обеих статуэток в условиях различного освещения это различие в освещённостях осознаётся, и поэтому оценка светлот в трёхмерной действительности, несмотря на различие в яркостях, соответствует действительным светлотам статуэток, изображённых на приведённом рисунке. Лица, обладающие хорошим воображением, могут легко представить окружающие их предметы в различных условиях освещения. При этом они могут заметить, что, в зависимости от представляемого ими изменения условий освещения, светлоты воспринимаемых ими объектов значительно изменяются. Так, например, если посмотреть на какую-нибудь тень и осознать её как собственный цвет поверхности, то она потемнеет. Если положить на белую

бумагу серый квадрат и осмыслить его, как тень, то он посветлеет. Если представить, что тот же квадрат сделан из матового стекла и просвечивает сзади, то он также (но в меньшей степени) посветлеет. Напротив, если освещенную, сзади просвечивающую поверхность представить, как освещённую сильным, направленным светом, то она потемнеет.

II. Восприятие

Общая теория

Природа восприятия

Всё филогенететическое развитие чувствительности свидетельствует о том, что определяющим в процессе развития чувствительности по отношению к тому или иному раздражителю является его биологическая значимость, т. е. связь с жизнедеятельностью, с поведением, с приспособлением к среде. Зрение пчелы, слух лягушки, обоняние собаки дифференцирует более слабые, но биологически значимые, связанные с их жизнедеятельностью раздражители, не реагируя на раздражители более сильные, но биологически не адекватные (см. выше). Подобно этому в ходе исторического развития человека развитие специфически человеческих форм восприятия неразрывно связано с развитием общественной практики. Порождая новые формы предметного бытия, историческое развитие общественной практики порождало и новые формы восприятия. Лишь благодаря развитию техники в восприятие человека включается недоступная восприятию обезьяны «наивная физика»; в процессе художественной деятельности формировалось человеческое восприятие красоты форм — изобразительных и музыкальных.

Живя и действуя, разрешая в ходе своей жизни встающие перед ним практические задачи, человек воспринимает окружающее. Восприятие предметов и людей, с которыми ему приходится иметь дело, условий, в которых протекает его деятельность, составляют необходимую предпосылку осмысленного человеческого действия. Жизненная практика заставляет человека перейти от непреднамеренного восприятия к целенаправленной деятельности наблюдения; на этой стадии восприятие уже превращается в специфическую «теоретическую» деятельность. Теоретическая деятельность наблюдения включает анализ и синтез, осмысление и истолкование воспринятого. Таким образом, связанное первично в качестве компонента или условия с какой-либо конкретной практической деятельностью, восприятие в конце концов в форме наблюдения переходит в более или менее сложную деятельность мышления, в системе которого оно приобретает новые специфические черты. Развиваясь в другом направлении, восприятие действительности переходит в связанное с творческой деятельностью создание художественного образа и эстетическое созерцание мира.

Воспринимая, человек не только *видит*, но и *смотрит*, не только *слышит*, но и *слушает*, а иногда он не только смотрит, но *рассматривает* или *всматривается*, не только слушает, но и *прислушивается*; он часто активно выбирает установку, которая обеспечит адекватное восприятие предмета; воспринимая, он таким образом производит определённую деятельность, направленную на то, чтобы привести образ восприятия в соответствие с предметом, необходимое в конечном счёте в силу того, что предмет является объектом не только осознания, но и практического действия, контролирующего это осознание.

Восприятие является чувственным отображением предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств.

Восприятие человека — не только чувственный образ, но и осознание выделяющегося из окружения противостоящего субъекту предмета. Осознание чувственно данного предмета составляет основную, наиболее существенную отличительную черту восприятия. Возможность восприятия предполагает у субъекта способность не только реагировать на чувственный раздражитель, но и осознавать соответственно чувственное качество как свойство определённого предмета. Для этого предмет должен выделиться как относительно устойчивый источник исходящих от него на субъект воздействий и как возможный объект направленных на него действий субъекта. Восприятие предмета предполагает поэтому со стороны субъекта не только наличие образа, но и определённой действенной установки, возникающей лишь в результате довольно высоко развитой тонической деятельности (мозжечка и коры), регулирующей двигательный тонус и обеспечивающей состояние активного покоя, необходимого для наблюдения. Восприятие поэтому, как уже указывалось, предполагает довольно высокое развитие не только сенсорного, но и двигательного аппарата. Если координированное, направленное на предмет действие, с одной стороны, предполагает восприятие предмета, то в свою очередь и восприятие как осознание противостоящих субъекту предметов объективной действительности предполагает возможность не только автоматически реагировать на сенсорный раздражитель, но и оперировать предметами в координированных действиях. В частности, например, восприятие пространственного расположения вещей совершенно очевидно формируется в процессе реального двигательного овладения пространством — сначала посредством хватательных движений, а затем передвижения.

Эта связь восприятия с действием, с конкретной деятельностью человека определяет весь путь его исторического развития у человека. Специфический аспект, в котором люди воспринимают предметы окружающей их действительности, преимущественное выделение в ней одних сторон перед другими и т. п., несомненно, существенно обусловлен потребностями действия. В частности развитие высших специфически человеческих форм восприятия неразрывно связано со всем историческим развитием культуры, в том числе и искусства — живописи, музыки и т. д.

В специфических видах деятельности, например деятельности художника, эта связь восприятия с деятельностью выступает особенно отчётливо. Процесс восприятия действительности художником и процесс изображения воспринятого невозможно оторвать друг от друга; не только творчество обусловлено его восприятием, но и само восприятие его в известной мере обусловлено изображением художественно воспринятого им; оно подчинено условиям изображения и преобразовано в соответствии с ними. Процесс художественного изображение и процесс художественного восприятия образуют одно взаимодействующее единство.

В отношении художественного восприятия полную силу приобретает аналогия между соотношением восприятия и его изображением в рисунке, в живописи, с одной стороны, и между мышлением и его выражением в речи — с другой. Как речь, в которой мышление формируется, в свою очередь, участвует в его формировании, так и художественное изображение воспринятого не только выражает, но и формирует восприятие художника. Оно вместе с тем воспитывает и, значит, формирует восприятие людей, которые на художественных произведениях учатся по-настоящему воспринимать мир.

Восприятие не только связано с действием, с деятельностью и само оно специфическая — познавательная — деятельность сопоставления, соотнесения возникающих в нём чувственных качеств предмета. В восприятии чувственные

качества как бы извлекаются из предмета — для того, чтобы тотчас же быть отнесёнными к нему. Восприятие — это форма познания действительности.

Возникающие в процессе восприятия чувственные данные и формирующийся при этом наглядный образ тотчас же приобретают предметное значение, т. е. относятся к определённому предмету. Этот предмет определён понятием, закреплённым в слове; в значении обозначающего его слова зафиксированы признаки и свойства, вскрывшиеся в предмете в результате общественной практики и общественного опыта. *Сопоставление, сличение, сверка образа*, возникающего в индивидуальном сознании, *с предметом*, содержание — свойства, признаки — которого, выявленные общественным опытом, зафиксированным в значении обозначающего его слова, *составляет существенное звено восприятия как познавательной деятельности*.

Процесс восприятия включает в себя познавательную деятельность «прощупывания», обследования, распознавания предмета через образ; возникновение образа из чувственных качеств в свою очередь опосредовано предметным значением, к которому приводит истолкование этих чувственных качеств. Это предметное значение как бы апперципирует, вбирает в себя и истолковывает чувственные данные, возникающие в процессе восприятия.

Всякое сколько-нибудь сложное восприятие является по существу своему решением определённой задачи, которое исходит из тех или иных раскрывающихся в процессе восприятия чувственных данных, с тем чтобы определить их значение и найти адекватную их интерпретацию. Деятельность истолкования включается в каждое осмысленное человеческое восприятие. Её роль очевидна при восприятии художественного произведения. Художественный образ никогда не сводится к одному лишь более или менее целостному комплексу сенсорных данных, как не сводится к ним содержание сколько-нибудь значительного художественного произведения. Художник непосредственно вводит в поле зрения воспринимающего чувственные данные образа, но посредством них он ставит перед художественным восприятием задачу воспринять то, что ими задано, — семантическое поэтическое содержание образа и воплощённый в нём замысел художника. Именно потому, что восприятие художественного произведения должно разрешить такую задачу, оно является сложной деятельностью, не в равной мере каждому доступной.

По существу аналогичная деятельность интерпретации заключена в каждом восприятии сколько-нибудь сложной жизненной ситуации. Лишь в искусственно упрощённых условиях, которые создаются иногда в психологических экспериментах, её можно как будто более или менее свести на-нет и таким образом утерять из поля зрения это важнейшее звено в процессе восприятия. Когда она выделяется из восприятия в особый процесс, восприятие, как таковое, распадается или переходит в другие процессы — мышления, осмысления, истолкования и т. д. в одном случае, узнавания — в другом. В восприятие эта деятельность включается, но так, что в нём осознаётся не сама эта деятельность, а её результат. Оно поэтому выступает, как созерцание.

Восприятие строится на чувственных данных ощущений, доставляемых нам нашими органами чувств под воздействием внешних раздражений, действующих в данный момент. Попытка оторвать восприятие от ощущений явно несостоятельна.

Но восприятие вместе с тем и не сводится к простой сумме ощущений. Оно всегда является более или менее сложным целым, качественно отличным от тех элементарных ощущений, которые входят в его состав. В каждое восприятие входит и воспроизведённый прошлый опыт, и мышление воспринимающего, и — в известном смысле — также его чувства и эмоции. Отражая объективную

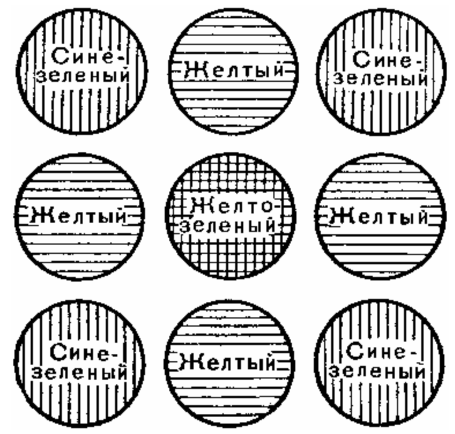
действительность, восприятие делает это не пассивно, не мертвенно-зеркально, потому что в нём одновременно преломляется вся психическая жизнь конкретной личности воспринимающего.

В самом чувственном своём составе восприятие не является простой механической суммой друг от друга независимых, лишь суммирующихся в процессе восприятия ощущений, поскольку различные раздражения в процессе восприятия находятся в многообразных взаимозависимостях, постоянно взаимодействуя друг с другом.

Наблюдение и экспериментальное исследование свидетельствуют, например, о воздействии цвета на видимую величину предмета [Ср. Р. А. Каничева, Влияние цвета на восприятие размера, «Психологические исследования», под ред. Б. Г. Ананьева, т. IX, Л. 1939.]: белые и вообще светлые предметы кажутся больше, чем равные им чёрные или тёмные предметы (так, в светлом платье человек кажется крупнее, полнее, чем в тёмном), относительная интенсивность освещения влияет на видимую отдалённость предмета. Расстояние или угол зрения, под которым мы воспринимаем изображение или предмет, влияет на его видимую окраску: цвет на расстоянии очень существенно изменяется. Включение предмета в состав того или иного, так или иначе, окрашенного целого влияет на его воспринимаемый цвет.

Это последнее положение очень убедительно экспериментально продемонстрировал Фукс. Фукс, экспериментально исследовавший явления подравнивания, показывал испытуемым фигуры из девяти кружков, из которых средний окрашен в жёлто-зелёный цвет, крайние накрестлежащие — в зелёный, а средние накрестлежащие — в жёлтый цвет (см. рисунок выше). Оказалось, что средний жёлто-зелёный кружок кажется зелёным, если он воспринимается в структуре (×) зелёных, и жёлтым, если он воспринимается в структуре (+) жёлтых кружков. Включение в ту или иную фигуру приводит к соответствующему подравниванию цвета.

Расположение подравниваемых цветов (по Фуксу)

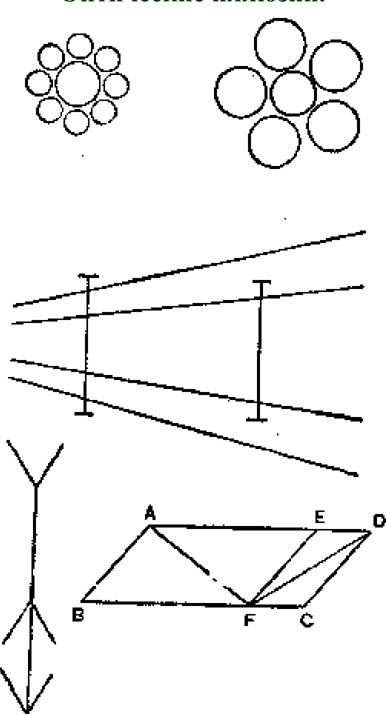


В другом опыте Фукс предъявлял испытуемым большие буквы *E*, окрашенные в жёлтый цвет; нижнюю часть буквы закрывал прозрачный синий эпископистор. При непринуждённом смотрении верхняя часть буквы казалась оранжево-жёлтой, закрытая же нижняя — синевато-серой. Если же испытуемый стремился охватить *E* как целостную форму, она вся казалась жёлтой; если он, фиксируя её, выделял в ней букву *F*, он видел её жёлтой; если же выделял при рассмотрении перевёрнутую букву, она казалась ему серовато-синей. Таким образом, окраска одной и той же поверхности воспринимается по-разному в зависимости от того, в какое целое она заключается.

Таким образом, в восприятии обычно каждая часть зависит от того окружения, в котором она дана.

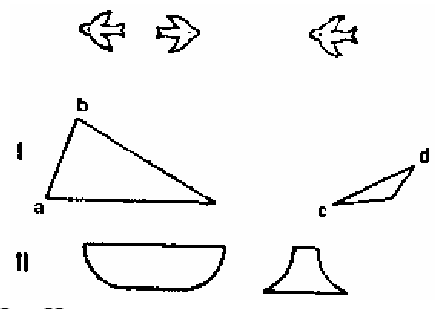
Значение структуры целого для восприятия входящих в состав его частей обнаруживается очень ярко и наглядно в некоторых оптико-геометрических иллюзиях. Во-первых, воспринимаемая величина фигур оказывается зависимой от окружения, в котором они даны, как это видно из рисунка (оптические иллюзии), где средние круги равны, но видятся нами неравными. Очень яркой является иллюзия Мюллера-Лайера и её эббингаузовский вариант. Иллюзии, изображённые на этом рисунке, показывают, что воспринимаемые размеры отдельных линий оказываются зависимыми от размеров тех фигур, в состав которых они входят. Особенно показательна в этом отношении иллюзия параллелограмма, в которой диагональ меньшего из четырёхугольников кажется меньшей, а большего — большей, хотя объективно они равны.

Оптические иллюзии.



1 — вследствие контраста; 2 — перспективы; 3 — Мюллера-Лайера; 4 — параллелограмма

Оптические иллюзии.

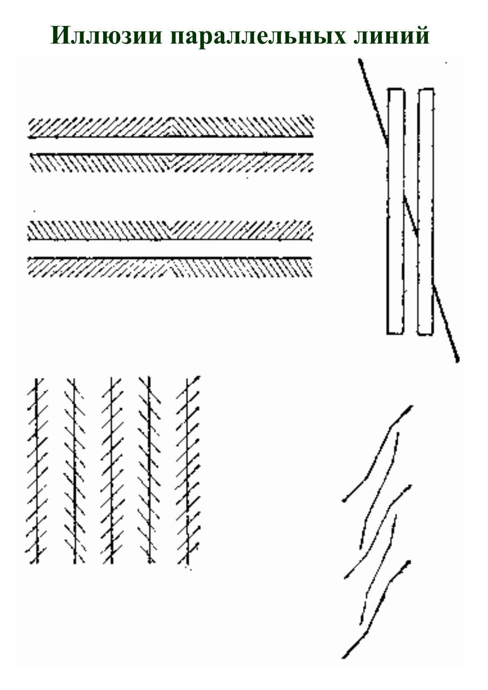


Ia — Эббингауза; I и II — иллюзия вследствие оценки фигуры в целом

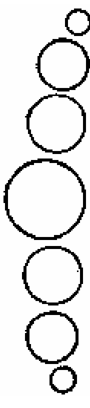
Зависимым от структуры целого оказывается не только восприятие величины, но и направление каждой входящей в состав какого-нибудь целого линии (иллюзия параллельных линий). На этом рисунке параллельные средние отрезки кажутся расходящимися, потому что расходящимися являются те кривые, в состав которых они входят. Точно так же, хотя левая сторона всех кругов на рисунке (иллюзия деформации прямой) расположена на одной прямой, они кажутся нам лежащими на выгнутой линии, потому что расположение фигуры в

целом, определяемое линией, проходящей через центры всех кругов, образует выгнутую линию.

Иллюзии параллельных линий



Иллюзия деформации прямой

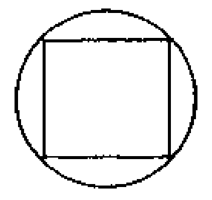


Перенос с целого на части, впрочем, не столько объясняет, сколько характеризует в описательном плане ряд иллюзий. Попытка представить роль целого в данном случае как реальное объяснение и свести к ней все иллюзии была бы явно несостоятельна. Существуют многообразные иллюзии; многообразны, по-видимому, и причины, их вызывающие.

Если оставаться в том же описательном плане, то наряду с иллюзиями, которые обусловлены оценкой фигуры в целом или переносом с целого на часть, имеются иллюзии «от части к целому». Имеется ряд иллюзий, в основе которых лежит переоценка острых углов; таковы иллюзии Цельнера, сюда же может быть, по-видимому, отнесена и иллюзия Поггендорфа; по этой же причине круг кажется как бы втянутым у углов вписанного в него квадрата. В основе других иллюзий лежит переоценка вертикальных линий по сравнению с горизонтальными и т. д.



Иллюзия деформации круга



Те случаи, когда иллюзорное восприятие получается под воздействием окружения в виде контрастной оценки величины, можно было бы, не ограничиваясь соображениями о влиянии «целого», объяснить общим психологическим законом контраста. Иллюзорное преувеличение размера светлых предметов по сравнению с равновеликими им тёмными можно скорее всего объяснить как эффект иррадиации.

Если от таких объяснений перейти к более общему обоснованию, то можно будет принять в качестве гипотезы то положение, что иллюзорное восприятие абстрактных геометрических фигур обусловлено приспособленностью к адекватному восприятию реальных объектов.

Так, переоценку вертикальных линий по сравнению с горизонтальными А. Пьерон объясняет следующим образом: когда мы воспринимаем дом, стоя перед ним, равные ширина и высота его дают неравные отображения от того, что в силу нашего небольшого роста мы видим их под различными углами. Мы как бы коррегируем эту деформацию, переоценивая высоту, вертикальную линию, по сравнению с шириной, с горизонталью. Эта необходимая коррекция, продолжая осуществляться по отношению к отражению вертикалей и горизонталей на сетчатке при восприятии рисунка, и влечёт за собой «иллюзию» переоценки вертикали.

В иллюзии Мюллер-Лайера существенное значение, несомненно, имеет тот факт, что размеры реальных объектов перевешивают частичные оценки элементов этих объектов: линии с расходящимися углами образуют бОльшую фигуру, чем линии с идущими внутрь углами. В эббингаузовской иллюзии также две ласточки ближе друг к другу, две другие более удалены, несмотря на равенство расстояний от клюва. Иллюзорное восприятие последних обусловлено, очевидно, установкой восприятия на правильную оценку реальных расстояний между реальными конкретными объектами.

В физиологическом плане это объясняется тем, что периферическая обусловленность восприятия неотрывна от его центральной обусловленности.

В пользу центральной обусловленности по крайней мере некоторых иллюзий говорят также и опыты Д. Н. Узнадзе и его сотрудников, показавшие переход иллюзии восприятия с одного органа чувств на другой: с одной руки на другую, с одного глаза на другой и даже с руки на глаз. Установка, обусловливающая иллюзию, вырабатывалась на кинестетических ощущениях руки, а в контрольном опыте раздражитель давался только оптически, тем не менее оптически предъявленный объект воспринимался иллюзорно в соответствии с установкой, выработанной на кинестетических ощущениях руки. Этим доказывается центральная, а не периферическая лишь обусловленность иллюзий. [Д. Н. Узнадзе, К вопросу об основном законе смены установки, «Психология», 1930, вып. 3.]

Из ряда вышеприведённых иллюзий можно сделать тот вывод, что образ на сетчатке сам по себе не определяет образа восприятия; в частности величина этого образа сама по себе не даёт никакой определённой величины воспринимаемого образа. Это значит, что свойства элемента или части не определены однозначно только местным раздражением. В восприятии часть какого-нибудь целого отлична от того, чем она была бы внутри другого целого. Так, присоединение к фигуре новых линий может изменить все её непосредственно видимые свойства; одна и та же нота в различных мелодиях звучит по-разному; одно и то же цветовое пятно на разных фонах воспринимается различно.

Когда говорят о влиянии целого на восприятие частей, то по существу это влияние целого заключается: 1) во внутреннем взаимодействии и

взаимопроникновении частей и 2) в том, что некоторые из этих частей имеют господствующее значение при восприятии остальных. Всякая попытка оторвать целое от единства его частей является пустой мистификацией; всякая попытка поглотить части в целом неизбежно ведёт к самоупразднению целого.

Собственно говоря, почти каждый из фактов, обычно приводимых сторонниками гештальт-теории для доказательства структурной «целостности» восприятия, свидетельствует не только о влиянии восприятия целого на восприятие частей, но и о влиянии частей на восприятие целого.

Так, если в доказательство влияния «целого» на «части» приводят факты, свидетельствующие о том, что цвет фигуры влияет на её воспринимаемые размеры, яркость освещения — на оценку воспринимаемого расстояния и т. д., то дело по существу сводится в данном случае к взаимодействию *частей* внутри единого восприятия. И если говорить о зависимости восприятия части целого (видимой величины фигуры) от свойств целого (его освещение), то с неменьшим основанием можно подчеркнуть в этом же факте обратную зависимость — целого от «частей»; изменением одной «части» — освещения — изменена и воспринимаемая величина — значит, радикально изменено восприятие в целом. Если отмечают, что одно и то же цветовое пятно на разных фонах выглядит по-разному, то, с другой стороны, и изменение одного цветового пятна в одном соответственно выбранном месте картины может придать иной колорит всей картине в целом. Если подчёркивают, что одна и та же нота в разных мелодиях приобретает новые оттенки, то, с другой стороны, изменение какой-нибудь ноты или введение новой ноты в мелодию может не только придать новый оттенок «той же» мелодии, а вовсе изменить мелодию. Зависимость «целого» от «части» оказывается, таким образом, ещё более значительной, чем зависимость «части» от «целого».

При этом значимость различных частей внутри целого, конечно, различна. Изменение некоторых частей не окажет сколько-нибудь заметного влияния на впечатление от целого, между тем как их восприятие может в более или менее значительной мере зависеть от основных свойств этого целого, в состав которого они входят. Сторонники целостности, гештальтисты, обычно односторонне подчёркивают только эти случаи.

Для правильного разрешения проблемы необходимо учесть и то, что восприятие целого фактически определяется восприятием частей — не всех без различия, а основных, господствующих в данном конкретном случае. Так, мы можем не заметить пропуска или искажения какой-нибудь буквы в слове, потому что при чтении мы руководствуемся в значительной мере общей, привычной нам, структурой слова в целом. Но распознание этой целостной структуры слова в свою очередь опирается на отдельные господствующие в нём буквы, от которых по преимуществу зависит эта «структура» слова. В более или менее длинном слове можно проглядеть пропуск буквы, не изменяющей сколько-нибудь заметно общей формы слова, но пропуск буквы, выступающей вверх или вниз строчки, обычно бросится в глаза. Причина в том, что сама структура целого определяется его частями, по крайней мере некоторыми из них. В частности общее впечатление от структуры целого в значительной мере зависит от выступающих из строки букв и их расположения в ряду прочих.

Таким образом, для восприятия существенно единство целого и частей, единство анализа и синтеза.

Поскольку восприятие не сводится к простой механической сумме или агрегату ощущений, определённое значение приобретает вопрос о структуре восприятия, т. е. о расчленённости и специфической взаимосвязи его частей. В силу этой расчленённости и специфической взаимосвязи частей воспринимаемого

оно имеет форму, связанную с его содержанием, но и отличную от него. Такое структурирование воспринимаемого находит себе выражение, например, в ритмичности, представляющей определённое членение и объединение, т. е. структурирование звукового материала. В зрительном материале такое структурирование проявляется в виде симметрического расположения однородных частей или в известной периодичности чередования однородных объектов.

Форма в восприятии обладает некоторой относительной независимостью от содержания. Так, одна и та же мелодия может быть сыграна на разных инструментах, дающих звуки различного тембра, и пропета в различных регистрах: каждый раз все звуки будут различны; иными будут и высота и тембр их, но если соотношение между ними останется всё тем же, мы воспримем одну и ту же мелодию. X. Эренфельс, особенно подчеркнувший значение таких структур, несводимых к свойствам входящих в восприятия частей или элементов, назвал их Gestaltqualität — качеством формы.

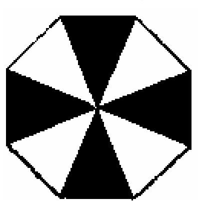
На наличии в восприятии различных по содержанию входящих в него «элементов» или частей общей структуры основывается возможность так называемой транспозиции. Транспозиция имеет место тогда, например, когда при изменении размеров, окраски и прочих свойств различных частей какого-нибудь тела мы — если только при этом остаются неизменёнными геометрические соотношения частей — узнаём в нём одну и ту же геометрическую форму. Транспозиция имеет место тогда, когда, как в вышеприведённом примере, мы узнаём одну и ту же мелодию, хотя она поётся в различных регистрах или играется на инструментах, дающих звуки различного тембра.

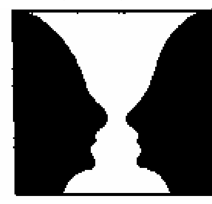
Обладая некоторой относительной независимостью от содержания, форма вместе с тем и связана с содержанием. В восприятии дана не форма *и* содержание, а *форма* некоторого *содержания*, и сама структура зависит от структурирования смыслового содержания восприятия.

Поскольку оказывается, что элементы, или части, воспринимаемого обычно так или иначе структурируются, возникает вопрос, чем определяется это структурирование нашего восприятия.

С вопросом о структурности восприятия связано выделение «фигуры» из «фона». Фон и фигура отличаются друг от друга: фон обычно является неограниченным и неопределённым; фигура ограничена, как бы рельефна; она обладает как бы большой предметностью. В связи с этим величина разностного порога, как показало исследование А. Гельба и Р. Гранита, на фигуре больше, чем на фоне. Различием фигуры и фона гештальтисты пытались объяснить наше восприятие реальных предметов — то, почему мы обычно видим вещи, а не промежутки между ними, окаймлённые вещами, и т. п., совершенно не учитывая более существенной зависимости восприятия от объективной значимости реальных вещей.

«Фигура» и «фон» (по Рубину)





Константность восприятия

Всякое восприятие является восприятием объективной действительности. Ни одно восприятие не может быть ни истинно понято, ни даже правильно,

адекватно описано *вне отношения к объективному предмету, к определённому участку или моменту объективной действительности*. Значение тех свойств объективной действительности, которые восприятие отображает, для всего психофизического процесса восприятия выступает с особенной рельефностью в центральной по своему теоретико-познавательному значению проблеме константности. Константность восприятия выражается в относительном *постоянстве величины*, *формы* и *цвета* предметов при изменяющихся в известных пределах условиях их восприятия.

Если воспринимаемый нами на некотором расстоянии предмет удалить от нас, то отображение его на сетчатке уменьшится как в длину, так и в ширину, и, значит уменьшится и площадь его, а между тем в восприятии образ сохранит в определённых пределах приблизительно ту же постоянную, предмету свойственную величину. Точно так же форма отображения предмета на сетчатке будет изменяться при каждом изменении угла зрения, под которым мы видим предмет, но его форма будет нами восприниматься как более или менее постоянная. Стоящую передо мной тарелку я воспринимаю как круглую, в соответствии с отображением на сетчатке, но отображение, которое получается на моей сетчатке от тарелок моих соседей, не круглое, а овальное — это эллипсы, удлинённость которых зависит от угла зрения, под которым я их вижу; для тарелки каждого из моих соседей они различны. Тем не менее видимая мною форма предметов остаётся относительно постоянной — в соответствии с объективной формой самих предметов. Аналогичная константность имеет место и для цвето- и светоощущения (см. выше).

В процессе восприятия как бы различается собственный размер предмета и его удаление от воспринимающего, объективная форма предмета и угол зрения, под которым он воспринимается, собственный цвет предмета и освещение, в котором он является.

Легко понять, как велико практическое значение постоянства величины, формы и цвета. Если бы наше восприятие не было константно, то при каждом нашем движении, при всяком изменении расстояния, отделяющего нас от предмета, при малейшем повороте головы или изменении освещения, т. е. практически непрерывно, изменялись бы все основные свойства, по которым мы узнаём предметы.

Не было бы вообще восприятия предметов, было бы одно непрерывное мерцание непрерывно сдвигающихся, увеличивающихся и уменьшающихся, сплющивающихся и растягивающихся пятен и бликов неописуемой пестроты. Мы перестали бы воспринимать мир устойчивых предметов. Наше восприятие превратилось бы в сплошной хаос. Оно не служило бы средством познания объективной действительности. Ориентировка в мире и практическое воздействие на него на основе такого восприятия были бы невозможны.

В теоретической трактовке константности (или ортоскопичности) и предметности в зарубежной литературе явно выступают идеалистические тенденции. Они проявляются в том, что постоянство чувственных свойств предмета в восприятии признаётся результатом имманентных механизмов, и константный предмет таким образом рассматривается как продукт или результат константности или ортоскопичности восприятия. В действительности же, наоборот, сама константность в подлинном смысле слова обусловлена предметом, его осознанием. Это в фактическом материале исследований отчётливо выступает, например, в зависимости константности цвета от его осознания как цвета или окраски *предмета*.

Постоянство величины, формы и цвета предметов, будучи необходимым условием ориентировки в окружающем мире, имеется, как установили

экспериментальные исследования (В. Келера, Д. Катца, Г. Ревеша, А. Пьерона), уже и у животных. У человека константность величины, формы, цвета в возрасте от 2 до 14 лет несколько прогрессирует, но в основном имеется уже в двухлетнем возрасте.

Константность заключается в том, что основные чувственные качества восприятия и при некотором изменении субъективных условий восприятия следуют за остающимися постоянными свойствами воспринимаемых предметов. Отношение к периферическому раздражению подчинено регулирующему его отношению к предмету.

Адекватное соотношение между восприятием и отображёнными в восприятии предметами объективной действительности — это основное соотношение, в соответствии с которым в конечном счёте регулируются все соотношения между раздражителями, раздражениями и состояниями сознания. Даже «иллюзорное» восприятие абстрактных геометрических фигур объясняется, как мы видели, приспособленностью нашего восприятия к адекватному восприятию реальных объектов. Проблема константности, ортоскопичности, т. е. «правильного видения», — это проблема отражения в частной психофизической постановке.

Осмысленность восприятия

Восприятие человека предметно и осмысленно. Оно не сводится к одной лишь чувственной основе. Мы воспринимаем не пучки ощущений и не «структуры», а предметы, которые имеют определённое значение.

Практически для нас существенно именно значение предмета, потому что оно связано с его употреблением: форма не имеет самодовлеющей ценности; она обычно важна лишь как признак для опознания предмета в его значении, т. е. в его отношениях к другим вещам и в возможном его употреблении. Мы сплошь и рядом можем сразу сказать, что, т. е. какой предмет, мы восприняли, хотя затруднились бы в точности определить те или иные его свойства — его цвет или точную форму. По различному колеблющемуся, изменяющемуся содержанию мы узнаём один и тот же предмет. Будучи осознанием предмета, восприятие человека нормально включает акт понимания, осмысления. Восприятие человека представляет собой единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мышления.

Чувственное и смысловое содержание восприятия при этом не рядоположны; одно не надстраивается внешним образом над другим; они взаимообусловливают и взаимопроникают друг друга. Прежде всего, смысловое содержание, осмысливание предметного значения опирается на чувственное содержание, исходит из него и является не чем иным, как осмысливанием предметного значения данного чувственного содержания.

В свою очередь осознание значения воспринимаемого уточняет его чувственно-наглядное содержание. В этом можно убедиться на простом примере. Стоит попытаться воспроизвести звуковой материал речи людей, говорящих при нас на неизвестном нам языке. Это окажется очень трудно сделать, между тем как никаких трудностей не составит воспроизвести слова на родном или вообще знакомом языке: знакомое значение слов помогает дифференцировать бесформенную звуковую массу в нечто членораздельное. Чувственное содержание восприятия до известной степени перестраивается в соответствии с предметным значением воспринятого: одни черты, связанные с предметным значением, выступают больше на первый план, другие отступают, как бы стушёвываются; в результате оно обобщается. В частности осмысленное восприятие звуков речи и есть такое обобщённое смысловое восприятие —

восприятие фонем.

Сама структура восприятия, которую гештальт-психология хотела превратить в нечто самодовлеющее, неизбежно оказывается зависимой от предметного содержания восприятия. Это предметное содержание восприятия может сказаться на всех его чувственных качествах, на константности и трансформации цветов.

Особенно показательно значение этого единства и взаимопроникновения чувственного и смыслового содержания для нормального восприятия выступает в патологических случаях. При так называемой *духовной слепоте* или *глухоте*, при *зрительной* или *слуховой асимволике* больной воспринимает чувственные свойства вещей и их форму или структуру, но они утрачивают для него значение. Он не узнаёт и не понимает того, что видит или слышит, он не знает названия воспринимаемых предметов и не в состоянии ими пользоваться.

А. Гельб и *К. Гольдштейн* приводят из своих клинических наблюдений любопытный случай больного, который до известной степени заменял отсутствующее у него непосредственное восприятие значения предметов и их узнавание своего рода угадыванием, основывающимся на опосредованных умозаключениях. Во время прогулки, на расстоянии нескольких шагов от себя, больной «видит» человека, который подметает. Больной говорит врачу: «Человек там подметает — я знаю, я его вижу ежедневно». — «Что вы видите?» — «Длинную черту. Затем что-то вижу — то здесь, то там». По этому поводу больной рассказывает, как он узнаёт на улице людей и повозки: «Люди — длинные и узкие, повозки — широкие и значительно больше. Это сейчас же можно заметить». Восприятие этого больного в точности соответствует тому, как традиционная теория изображала нормальное полноценное восприятие человека: с одной стороны — элементарные сенсорные процессы, с другой — надстраивающиеся над ними мыслительные акты. Но если эта теория так точно соответствует патологическому восприятию, то из этого с очевидностью следует, что она не соответствует восприятию нормальному.

Сопоставление нашего нормального восприятия с восприятием больного, который устанавливал значение воспринимаемого лишь в результате опосредованных умозаключений, с очевидностью обнаруживает, в чём заключается специфическая особенность нашего восприятия: у больных, страдающих духовной слепотой или асимволикой, имеются, с одной стороны, чувственные дифференцировки, с другой — надстраивающиеся над ними акты мысли, но нет единства и взаимопроникновения одного и другого внутри восприятия; между тем существеннейшей чертой нормального восприятия человека является именно взаимопроникновение и единство чувственного и логического.

В психологии восприятия особенно рельефно выступает существенная для психологии в целом антитеза: с одной стороны, осмысленность отрицается вовсе, сводится к структуре и т. п.; с другой стороны, её признание выражается в идеалистической концепции о «смыслах» и «значениях» как самодовлеющих сущностях, противостоящих объективной действительности. В противоположность первой точке зрения мы признаём осмысленность человеческого восприятия как специфическую его черту. В противоположность второй осмысленность восприятия определяется самым отношением его к объективной действительности. *Осмыслить восприятие — значит осознать предмет, который оно отображает.* Осмыслить восприятие — значит выявить предметное значение его сенсорных данных. В процессе осмысливания чувственное содержание восприятия подвергается анализу и синтезу, сравнению, отвлечению различных сторон, обобщению. Таким образом, мышление

включается в само восприятие, подготовляя вместе с тем изнутри переход от восприятия к представлению и от него к мышлению. Единство и взаимопроникновение чувственного и логического составляют существенную черту человеческого восприятия.

Осмысленность восприятия означает, что в него включается мышление, осознание значения, но мышление всегда заключает переход от единичного через особенное к общему. Тем самым восприятие человека приобретает в известной степени обобщённый характер. Воспринимая единичный предмет или явление, мы можем осознать его как частный случай общего. Этот переход от единичного, отдельного к общему совершается уже внутри восприятия.

Когда физик или химик демонстрирует какой-нибудь опыт, он пользуется определёнными приборами и реактивами. Но положение или закон, который он посредством этого опыта доказывает, относится не специально только к данным объектам, а имеет более общее значение. Поэтому, чтобы понять опыт, надо воспринять то, что совершается во время опыта, как частный случай какой-то общей закономерности. Точно так же, когда математик доказывает, что сумма углов в треугольнике равняется двум прямым, то для того, чтобы понять это положение в его обобщённом значении, надо данный, нарисованный мелом на доске, треугольник осознать вместе с тем как частного представителя общего понятия треугольника в его обобщённых чертах. Некоторая доля общности есть в каждом сознательном восприятии. Но степень его обобщённости может быть различной. Эту лежащую передо мной книгу я могу воспринять именно как эту мне принадлежащую книгу с какой-то пометкой на титульном листе, я могу в другом случае воспринять её как экземпляр такого-то курса психологии такого-то автора; я могу, далее, воспринять этот же предмет как книгу вообще, фиксируя сознательно лишь те черты, которыми книговедение характеризует книгу в отличие от других продуктов полиграфического производства. Когда этот единичный, данный мне в чувственном восприятии предмет я воспринимаю в качестве частного представителя «курса психологии» или «книги», налицо обобщённое восприятие.

А. Гельбом и К. Гольдштейном собран большой конкретный клинический материал, который наглядно обнаруживает, что восприятие, вовсе лишённое обобщённости, носит патологический характер. Тем самым косвенно на патологических инстанциях обнаруживается значение обобщения в нормальном восприятии человека.

В частности Гельб и Гольдштейн подвергли детальному исследованию больного, который утратил способность называния цветов. Этот больной не мог ни сам употреблять названия цветов, ни понять их значение, когда их употребляли другие. Цвета представлялись ему всегда как цвета определённых предметов: например, голубой цвет — как цвет незабудки. Исследование показало, что собственно цветоощущение у него было совершенно нормально; он различал все оттенки цветов. И тем не менее его отношение к цветам было своеобразно. При испытании он оказался не в состоянии подобрать к данному ему образцу куски цветной шерсти того же цвета, если их окраска отличалась насыщенностью или яркостью. Всякий образец вызывал у больного характерное впечатление, определяемое то оттенком, то яркостью. Поэтому, если два цвета, например цвет данного образца и одного из кусков цветной шерсти, которые служили для опытов, были объективно одного и того же оттенка, но различной яркости, они не представлялись больному сходными, потому что перевес могло взять впечатление яркости. Для признания двух цветов сходными больному часто требовалось полное тожество их; иногда больной их отожествлял на основании одинаковой яркости, в другой раз — на основании одинаковой насыщенности. Но

он никак не мог при сравнении систематически придерживаться одного данного ему принципа и выделить тот же цвет при различной яркости или насыщенности. Такая константность цвета, которая сохраняется в различных конкретных ситуациях при различной яркости, насыщенности и пр., требует того, чтобы цвета различной яркости, насыщенности и пр. воспринимались как частные случаи такого-то цвета, занимающего объективно определённое место в спектре.

У этого больного каждое цветоощущение было единичной данностью, которая не осознавалась им в своём обобщённом значении. У него не было обобщённого восприятия красного, зелёного и т. д. цветов, к которому он мог бы отнести различные оттенки его. Это отсутствие обобщённости в его восприятии и было источником всех отклонений в его обращении с цветами и причиной своеобразного нарушения у него речи, выразившегося в неспособности пользоваться общепринятыми названиями цветов.

Опираясь на эти и на аналогичные им факты, Гельб и Гольдштейн выдвинули положение о том, что основной особенностью нормального восприятия человека является его «категориальность». Обозначение обобщённого восприятия категориальным заключает в себе неправомерное отожествление каждого понятия, под которое подводится воспринимаемый предмет, с категорией. За этим скрывается идеалистическая установка, стремящаяся целиком подчинить чувственное содержание восприятия общим понятиям как конституирующим его «категориям». Учение о «категориальности» восприятия утверждает примат логического над чувственным в восприятии. Мы отвергаем эту идеалистическую концепцию категориальности восприятия и, исходя из диалектического тезиса об единстве общего и единичного в восприятии человека, утверждаем примат чувственного над логическим в восприятии.

Нормальное восприятие человека характеризуется тем, что, воспринимая единичное, он обычно осознаёт его как частный случай общего. Уровень этой обобщённости изменяется в зависимости от уровня теоретического мышления. В силу этого наше восприятие зависимо от интеллектуального контекста, в который оно включается. По мере того как мы иначе понимаем действительность, мы иначе и воспринимаем её. В зависимости от уровня и содержания наших знаний мы не только по-иному рассуждаем, но и по-иному непосредственно видим мир.

При этом в зависимости от значимости воспринятого для личности оно остаётся либо только более или менее безличным предметным *знанием*, либо включается в личностный план *переживания*. Из просто воспринятого оно становится в последнем случае пережитым, испытанным, иногда выстраданным; в таком случае оно не только открывает тот или иной аспект внешнего мира, но и включается в контекст личной жизни индивида и, приобретая в нём определённый смысл, входит в само формирование личности как более или менее существенный фактор.

Историчность восприятия

Как сознательный процесс, восприятие включается в процесс исторического развития сознания. *Человеческое восприятие исторично.* Чувственное восприятие человека не есть только сенсорный акт, обусловленный лишь физиологической природой рецепторов; *оно только относительно непосредственный акт познания мира историческим человеком*. Непосредственное восприятие действительности на данной ступени развития вырастает на основе опосредования его всей прошлой общественной практикой, в процессе которой переделывается и чувственность человека. Порождая новые формы предметного бытия, историческое развитие общественной практики порождает и новые формы предметного сознания. «...*Чувства* общественного

человека *иные*, чем у необщественного; только благодаря (предметно) объективно развёрнутому богатству человеческой сущности получается богатство субъективной *человеческой* чувственности, получается музыкальное ухо, глаз, умеющий понимать красоту формы... человечность органов чувств, возникают только благодаря бытию *их* предмета, благодаря *очеловеченной* природе. *Образование* пяти чувств — это продукт всей всемирной истории». [К. Маркс, Соч., т. III, стр. 627; К. Маркс, Ф. Энгельс, Соч, т. 42. С. 122]

Человеческий слух развился в значительной мере благодаря развитию речи и музыки. По аналогии можно бы, пожалуй, сказать, что геометрия и изобразительные искусства в известной мере определяют человеческое зрение. В процессе развития современной живописи развивалось современное понимание и восприятие перспективы. Развитие техники перестраивает, далее, зрительное восприятие человека; в него включается «наивная физика», недоступная восприятию обезьяны.

Всякое восприятие предмета фактически является включением воспринятого объекта в организованную систему представлений, в определённую систему понятий. Эта система понятий, запечатлевшаяся в речи, представляет собой продукт общественно-исторического развития. Человеческое восприятие является обусловленной всем предшествующим историческим развитием человечества общественной формой познания. Мы воспринимаем мир сквозь призму общественного сознания. Итог всей общественной практики человечества направляет и формирует наше восприятие.

Восприятие и направленность личности

Становясь всё более сознательным и обобщённым, наше восприятие приобретает вместе с тем всё бОльшую свободу по отношению к непосредственно данному. Мы всё более свободно можем расчленять непосредственно данное, выделять в нём отдельные, с определённой точки зрения существенные, моменты и соотносить их с другими.

Восприятие нормально никогда не бывает чисто пассивным, только созерцательным актом. Воспринимает не изолированный глаз, не ухо само по себе, а конкретный живой человек, и в его восприятии — если взять его во всей его конкретности — всегда в той или иной мере сказывается весь человек, его отношение к воспринимаемому, его потребности, интересы, стремления, желания и чувства. Эмоциональное отношение как бы регулирует и расцвечивает воспринимаемое — делает яркими, выпуклыми одни черты и оставляет другие затушёванными, в тени.

Влияние интересов и чувств проявляется в восприятии сначала в форме непроизвольного внимания. Но восприятие может осуществляться на различных уровнях. Если на низших уровнях процесс восприятия протекает как бы «стихийно», «самотёком», независимо от сознательного регулирования, то в высших своих формах, связанных с развитием мышления, восприятие превращается в сознательно регулируемую деятельность *наблюдения*. Восприятие, поднявшееся до уровня сознательного наблюдения, является *волевым* актом. В своих наиболее совершенных формах наблюдение, исходя из чёткой целевой установки и приобретая плановый систематический характер, превращается в метод научного познания. Восприятие в обыденной жизни относительно редко достигает той сознательной направленности, до которой оно поднимается в условиях научного познания, но оно никогда не спускается до уровня чисто пассивного, совершенно не направленного переживания. То спускаясь несколько ниже, то поднимаясь вверх, оно обычно находится где-то между этими двумя полюсами.

Таким образом, в ходе изучения восприятия всё глубже раскрывается подлинное содержание того исходного утверждения, что восприятие не является простой суммой ощущений, что оно — сложный целостный процесс, а то и целенаправленная деятельность. Это утверждение означало, во-первых, что ощущения и вызывающие их раздражения не остаются внешне рядоположными, а взаимодействуют в процессе восприятия, так что даже взятое лишь в своём чувственном составе восприятие представляет собой нечто большее и иное, чем простой агрегат ощущений. Это утверждение означало, во-вторых, что восприятие вообще не ограничивается одной лишь чувственной основой, образуемой ощущениями. Восприятие человека представляет собой в действительности единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мысли. Оно всегда не только сенсорная данность, но и осмысливание её объективного значения.

Это утверждение означает, наконец, в-третьих, что в восприятии отражается вся многообразная жизнь личности — её установки, интересы, общая направленность и прошлый опыт — *апперцепция* — *и притом не одних лишь представлений, а всего реального бытия личности, её реального жизненного пути*.

Восприятие пространства

Восприятие пространства включает восприятия *расстояния* или *отдаления*, в котором предметы расположены от нас и друг от друга, *направления*, в котором они находятся, *величины* и *формы* предметов.

В истории науки в каждую эпоху обычно имеется такая узловая конкретная проблема исследования, которая является носительницей основной принципиальной проблематики данной науки. Такой проблемой на рубеже прошлого и настоящего столетия была в психологии проблема пространства. Все крупные психологи предшествующего поколения уделяли ей особое внимание и делились в зависимости от различных исходных позиций, выявлявшихся преимущественно на этой проблеме, на *нативистов* и *генетистов*.

Основной тезис нативизма гласит: восприятие пространства «врождённо». Имелась при этом в виду врождённость не «идеи» пространства в духе априоризма, а аппаратов для его восприятия. По существу утверждалось, что пространство имеет первичный, не производный по отношению к чувственному содержанию характер.

Основное положение генетистов утверждает: восприятие пространства и в особенности третьего измерения, глубины, является продуктом развития, личного опыта. В понимании генетистов это означало, что оно есть нечто производное, получающееся в результате если не ассоциации, то *слияния* (В. Вундт) непространственных элементов — ощущений, в результате постепенно развивающегося истолкования сенсорных *локальных знаков*.

Нативисты в доказательство своего тезиса указывали на то, что ещё никогда никому не удалось констатировать наличие совершенно непространственных восприятий или ощущений: каждое чувственное качество воспринимается всегда где-то, т. е. в какой-то пространственности.

Основной аргумент генетистов заключался в том, что восприятие пространства, в частности оценка расстояний, у детей, например, менее совершенна, чем у взрослых (пример сына В. Прейера, который тянулся ручкой, чтобы достать луну), и с возрастом развивается. Для разрешения вопроса пытались прибегнуть к помощи патологии. Наблюдения над восприятием пространства оперированных слепорождённых (например оперированного в 1841 г. д-ром Францем) показали, что, когда пациент через двое суток после операции

впервые открыл глаза, он видел «световое поле», через несколько дней — «полупрозрачные водяные шары», являвшиеся кругами светорассеяния от неправильной аккомодации. Но и через несколько недель удалённость видимых предметов оценивалась оперированными больными ещё очень неточно: плоскостных и трёхмерных фигур (круг и шар) они не различали; перспективного уменьшения отдалённых предметов на картине не понимали; движущиеся предметы казались им больше покоящихся. Нормальное восприятие пространственных свойств и отношений устанавливались лишь постепенно шаг за шагом.

Трудно решить, в чью пользу говорят эти результаты. Нативист мог бы сослаться на то, что с самого начала воспринималось «световое поле»; восприятие было пространственно. Но генетист мог констатировать, что восприятие пространства лишь постепенно уточнялось. Экспериментальный материал не давал однозначного ответа на вопрос, потому что сам вопрос был неоднозначно поставлен. Ни одна из борющихся сторон не отдавала себе отчёта в том, что восприятие пространства является сложным образованием, в котором в тесном единстве сплетаются разнородные компоненты.

В нём нужно различать протяжённость и собственно пространство. Когда я воспринимаю *внеположность* различных предметов, расположенных один вне другого, не будучи ещё, однако, в состоянии осознать, в каком направлении, на каком расстоянии один находится по отношению к другому, я воспринимаю лишь протяжённость. Протяжённость — это внеположность, экстенсивность, которая, так же как интенсивность ощущений, дана непосредственно, первично, вместе с их чувственными качествами.

Но протяжённость — это лишь первая ступень в познании реального пространства. Реальные предметы в реальном пространстве, находясь один вне другого, неизбежно располагаются в том или ином направлении, на том или ином расстоянии друг от друга. Только по мере того, как в моём восприятии отражаются положение, направление, расстояние, величина, форма, определяемые сложной системой пространственных отношений, а не одна лишь недифференцированная внеположность, у меня формируется подлинное восприятие пространства. Такое восприятие пространства, включающего в себя осознание более или менее сложной системы отношений, отражающих соотношения вещей в реальном пространстве, конечно, не является первичной чувственной данностью. Оно — продукт значительного развития.

Таким образом, на основе более дифференцированного анализа спор между нативистами и генетистами может получить своё разрешение: примитивная внеположность, или экстенсивность, — элементарная чувственная основа восприятия пространства — дана, так же как интенсивность, непосредственно, первично, вместе с чувственными качествами ощущений. Но лишь в результате более или менее длительного развития формируется у человека восприятие пространства, в котором получают всё более дифференцированное и адекватное отражение реальные пространственные свойства и отношения предметов.

В восприятии пространственных свойств вещей известную роль играют различные ощущения, в частности осязательные, кинестетические. Но человек — существо по преимуществу оптическое — ориентируется в пространстве главным образом на основе зрительных данных; восприятие пространства является у него по преимуществу функцией зрения.

Однако восприятие пространства — положения предмета в пространстве, его величины, контура, рельефа, так же как его покоя и движения — совершается обычно движущимся глазом, и мышечное чувство — в сочетании с собственно

зрительными ощущениями — играет в деятельности самого глаза существенную роль. Благодаря ему глаз может наподобие руки «ощупывать» предмет. Он функционирует в качестве измерительного прибора. «Пространственное видение есть видение измерительное с самого начала своего развития», — пишет И. М. Сеченов. «Измерителями» служат ощущения, возникающие на основе движения. Они помогают внести расчленённость и оформленность, которой восприятие неподвижного глаза не могло бы достичь.

Сеченов последовательно развил эту мысль применительно ко всем сторонам пространственного восприятия. Так, восприятие движущегося предмета совершается глазом, поскольку он имеет возможность следовать за движущимся предметом и участвовать в его движении. При восприятии неподвижного предмета, когда человек воспринимает расположение предметов на плоскости и вглубь, глаза — как выражается Сеченов — «вымеривают углы», под которыми расположены предметы. Измерения эти производятся «не градусами, а чувством, связанным с передвижением глаз». «Чтобы выучиться этой форме видения, человек ненамеренно, не сознавая того, что делает, пускает в ход те самые приёмы, которые употребляет топограф-землемер, когда снимает на план различно удалённые от него пункты местности». [И. М. Сеченов, Германн ф. Гельмгольц как физиолог // Собр. соч.: В 6 т. М., 1908. Т. 2. С. 446.] Подобно этому измерительные движения глазных мышц лежат, по Сеченову, в основе восприятия положения предметов и их величины, а также восприятия контура, формы.

В зрительном восприятии пространства существенную роль играют прежде всего своеобразные *глубинные ощущения*, возникающие в результате раздражения не вполне соответствующих точек сетчатых оболочек обоих глаз, получающих одинаковые раздражения от равноудалённых от наблюдателя точек пространства.

Соответствующими, или корреспондирующими, точками называются все точки на сетчатой оболочке обоих глаз, лежащие в одном и том же направлении и на одном и том же расстоянии от центральных ямок. Если фиксировать взгляд на одной из равноудалённых точек, то другая точка будет раздражать соответствующие, или корреспондирующие, точки сетчатой оболочки обоих глаз.

При восприятии обоими глазами двух равноудалённых от зрителя точек поле зрения одного глаза как бы накладывается на поле зрения другого глаза, вследствие чего воспринимаемые изображения на сетчатой оболочке глаза не двоятся.

При каждом положении глаз корреспондирующие точки сетчатых оболочек обоих глаз соответствуют определённым точкам в объективном пространстве. Совокупность точек пространства, дающих изображения на корреспондирующих точках сетчатых оболочек обоих глаз, носит название *гороптера*. Для каждого положения зрительных осей имеется свой гороптер.

Если раздражаются несоответствующие, или *диспаратные*, точки сетчатых оболочек обоих глаз, то наблюдатель видит не одну, а две точки.

Вообще при рассмотрении двух точек в пространстве может быть три случая.

Первый случай: обе точки находятся на равном расстоянии от глаза наблюдателя. В этом случае обе точки раздражают соответствующие точки на сетчатой оболочке каждого из глаз наблюдателя; при этом не возникает ни двоения, ни глубинных ощущений.

Второй случай: одна из точек отдалена от другой на такое расстояние, что они раздражают диспаратные, или несоответствующие, точки сетчатых оболочек обоих глаз. В этом случае одна из точек, а иногда и обе двоятся.

Третий случай: обе точки (или одна из них) раздражают не вполне

соответствующие точки сетчатых оболочек обоих глаз. В этом случае возникает ощущение глубины, благодаря которому одна из точек воспринимается как находящаяся ближе, а другая — как находящаяся далее.

Ощущение глубинности возникает в том случае, когда раздражаются *не* соответствующие точки на сетчатых оболочках глаза и *не* диспаратные точки, а точки *не вполне соответствующие*.

Помимо специфических ощущений, возникающих при раздражении не вполне соответствующих точек, восприятию глубины или расстояния содействует также *конвергенция*, т. е. сведение глаз, совершающееся так, чтобы изображение фиксируемого объекта в обоих глазах падало в поле наиболее ясного видения. Чем ближе предмет, который мы фиксируем, тем больше должна быть конвергенция, т. е. сведение осей глаз, с тем чтобы оба глаза конвергировали или сходились на равноудалённых точках объекта. Конвергенция может, таким образом, служить показателем отдалённости предмета, который мы рассматриваем. Поэтому те ощущения, которые доставляет сокращение мышц, её осуществляющих, могут, присоединяясь к глубинным ощущениям, входить в чувственную основу восприятия глубинного пространства. Они составляют её проприоцептивный компонент.

Некоторую роль в восприятии расстояния может играть и тесно связанная с конвергенцией *аккомодация*.

Аккомодационная мышца иннервируется тем же глазодвигательным нервом, который иннервирует и мышцы, двигающие глазное яблоко. Поэтому аккомодация и конвергенция взаимно связаны; это значит, что конвергенция вызывает и соответствующие аккомодационные движения, и наоборот (что, однако, не исключает и известной независимости аккомодации и конвергенции друг от друга). Сколько-нибудь значительную роль аккомодация играет, однако, лишь при монокулярном восприятии глубины (преимущественно при небольших расстояниях в 2—5 *м*).

Расстояния (в глубину) могут определяться и одним глазом. Однако при таком — *монокулярном* — восприятии глубины оценки получаются менее точными. Монокулярное восприятие глубины пространства основывается на вторичных, вспомогательных признаках. Так, прежде всего, когда величина объекта нам известна, восприятие его удалённости опирается на соотношение воспринимаемой его величины с объективной собственной величиной предмета. Если объект неизвестной нам величины расположен поблизости от известных нам по величине объектов, то удалённость этого объекта оценивается в восприятии косвенно по отношению к этим ближе расположенным известным по величине объектам. В том случае, когда расстояние до объекта велико, а величина объекта точно не известна, возникают особенно значительные ошибки в оценке расстояний. Так, например, в ясную погоду, когда воздух чист, снеговые горы, наблюдаемые с вершины другой горы, кажутся значительно ближе, чем они есть в действительности, если между ними и зрителем нет промежуточных очертаний гор.

О расстоянии можно косвенно судить также по перспективному смещению всех точек видимых нами объектов при движении головы, поскольку чем ближе объект, тем больше это смещение, и чем дальше объект, тем смещение меньше. Для определения удалённости освещённого объекта может в качестве вспомогательного фактора служить оценка освещённости объекта в зависимости от положения источника света.

Относительная удалённость объектов друг от друга определяется теми же признаками.

Направление, в котором мы видим объект, определяется местом его

отображения на сетчатой оболочке глаза и положением нашего тела, головы и глаз по отношению к окружающим нас объектам. Вертикальное положение нашего тела по отношению к горизонтальной плоскости земли является исходным моментом для определения направлении, в котором человек распознаёт окружающие его предметы.

Практически в нашей ориентировке в пространстве более или менее значительную роль играют и непространственные признаки. На основании таких едва уловимых признаков люди, близкие к природе, в частности на ранних стадиях общественного развития, благодаря большой наблюдательности узнают каждую точку знакомой им местности, каждый уголок родной реки, не будучи тем не менее в состоянии начертить её карту. На основании таких же непространственных признаков иногда ориентируется каждый из нас: вот выйти я должен в эту дверь со стёртой краской и пожелтевшей надписью, с правой стороны повернуть у высокой решётки и затем перейти улицу у часов. Иногда я сознательно руководствуюсь этими предметами; иногда они автоматически регулируют мой путь.

Но мой путь может определяться совсем по-иному — собственно пространственными отношениями: он тогда для меня — совокупность отрезков определённой длины, определённым образом расположенных по отношению друг к другу. В таком случае, совершая свой путь, я своим движением как бы вычерчиваю его по карте города. Я сумею в таком случае и начертить схему моего пути на плане. Эта схема — не только абстрактное отображение моего пути; она включается в моё восприятие пространства и опосредует мою практическую ориентировку в действии. Принципиальная невозможность для афатика нарисовать пространственную схему или план помещения, в котором он находится, или путь, который он проходит, не есть лишь ограниченность чертёжных или графических возможностей. Она связана с определённым типом практической ориентировки в пространстве: она свидетельствует об отсутствии подлинного осознания пространства. Для того чтобы мой путь определялся для меня системой пространственных отношений, я должен с самого начала как бы расположить моё исходное положение — ту комнату, из которой я выходил, — в определённом месте города, в определённом расположении по отношению к различным его частям, в частности к тем, к которым я направляюсь. Иначе говоря, не только другие части пространства должны быть определены по отношению к моему исходному положению, но прежде всего моё исходное положение должно быть определено по отношению к ним. Пространственную характеристику это исходное положение приобретает, только включаясь в единое пространственное целое и определяясь в нём пространственными отношениями. Для того чтобы человек мог так ориентироваться в пространстве, необходимо, чтобы он мог свободно перенести свою исходную точку зрения в любое место реального пространства. Без этой возможности перехода с точки зрения одного наблюдателя на точку зрения другого и понимания соответствующего преобразования системы координат не существует понимания пространства.

Собственно ориентация в пространстве может (согласно исследованию Ф. Н. Шемякина) осуществляться двумя способами. Пользуясь одним из них, человек мысленно прослеживает пройденный или предполагаемый путь, связывающий данные точки пространства, и определяет своё положение по отношению к отправной точке своего пути. Второй способ заключается в одновременном представлении всех пространственных отношений данной местности.

Обычно мы пользуемся как одним, так и другим способом в зависимости от ситуации. Однако в этом отношении наблюдаются более или менее ярко

выраженные индивидуальные различия: у одних людей часто преобладает первый, у других — второй способ ориентации в пространстве. Первый способ является генетически более ранним и служит предпосылкой для развития второго.

В тех случаях, когда почему-либо получается противоречие между восприятием данной местности и представлением о ней, возникают иллюзии ориентации. Они обычно состоят в том, что мысленный план оказывается повёрнутым на 180°. При первом способе ориентации иллюзии возникают вследствие незамеченного поворота (например при выходе из метро и т. д.), при втором способе — вследствие неверного определения положения данных, воспринимаемых субъектом, пунктов местности к одному из четырёх основных компасных направлений. [Ф. Н. Шемякин, К психологии пространственных представлений, «Учёные записки Государственного научно-исслед. института психологии», т. I, М.1940, стр. 197— 236.]

Подлинное восприятие пространства, адекватно отражающее его объективные свойства и отношения, является очень сложным процессом, в котором чувственные и мыслительные компоненты даны в сложном единстве и взаимопроникновении.

Восприятие величины

Воспринимаемая величина предметов зависит от их угловой величины и расстояния, с которого они наблюдаются. Зная величину предмета, мы по его угловой величине определяем расстояние, на котором он находится; обратно, зная, на каком он расстоянии, мы по его угловым размерам определяем величину предмета. Так, например, когда мы смотрим в бинокль, то, зная величину предметов, мы видим их приблизившимися, но не увеличенными. Смотря же в лупу на печатный шрифт, мы видим буквы увеличенными, но не приблизившимися.

Развивающаяся в результате опыта способность глаза сравнивать пространственные величины, направления и удалённость объекта от наблюдателя именуется глазомером.

Трёхмерный глазомер, т. е. способность сравнивать пространственные формы, расположенные в трёх измерениях, включают плоскостный и глубинный глазомер (сравнение это может относиться к линиям, поверхностям и объёмам). Под плоскостным глазомером разумеют способность сравнивать формы на плоскости, расположенной в направлении, перпендикулярном зрительной оси; под глубинным глазомером — способность сравнивать пространственные формы в глубину.

Восприятие формы

Восприятие плоскостной формы предполагает отчётливое различение очертаний предмета, его границ. Оно зависит от чёткости изображения, получающегося на сетчатке, т. е. от остроты зрения.

Константность формы по данным вышеуказанных исследований объясняется действием как периферических, так и центральных факторов. С одной стороны, вследствие того, что восприятие трёхмерных предметов насыщено глубинными ощущениями, предметы, расположенные близко, кажутся несколько меньше. Действие этого фактора компенсирует действие перспективных сокращений. С другой стороны, существенную роль в константности восприятия формы играют представления, прошлый опыт. Роль прошлого опыта очень рельефно выявлялась в экспериментах с псевдоскопом, которым испытуемые пользовались как биноклем. [А. Г. Комм, Реконструкция в воспроизведении // Учёные записки Гос. Пед. института им. Герцена, кафедра

психологии, т. XXXIV, Л. 1940, стр. 237.] Псевдоскоп ставит восприятие в условия обратной перспективы: ближние точки пространства переходят в дальние, а дальние — в ближние. Поэтому все вогнутые предметы должны были бы восприниматься как выпуклые, а выпуклые — как вогнутые. И действительно, экспонаты, формы которых не закреплены опытом, так и воспринимаются. Но человеческое лицо, например, никогда не воспринимается в обратной перспективе. Когда испытуемый смотрит в псевдоскоп на вогнутую маску человеческого лица и на выпуклое его скульптурное изображение, вогнутое изображение выглядит в псевдоскопе выпуклым; выпуклое же, представляющее обычную форму человеческого лица, и в псевдоскопе таким же и воспринимается: действие центральных факторов коррегируют данные периферических раздражений; фактическое восприятие предметов обусловливается не только наличными периферическими раздражениями, но и всем прошлым опытом.

При смотрении на окружающее в псевдоскоп все предметы разделятся на две категории: всё, что может быть сдвинуто без нарушения основных условий осмысленности нашего опыта, сдвигается согласно условиям периферического видения в обратной перспективе; всё же, что будучи соответственно сдвинутым, оказалось бы в противоречии с основными «устоями» нашего опыта, остаётся не сдвинутым, как если бы оно было дано в прямой перспективе. Опыты с псевдоскопом могут быть поэтому в дальнейшем использованы для определения меры прочности, с которой прошлым опытом закреплены у человека представления о форме и других свойствах различных предметов.

В восприятии глубинной, трёхмерной формы, т. е. формы реальных предметов объективной действительности, существенную роль играют глубинные ощущения.

Этой ролью глубинных ощущений в восприятии формы трёхмерного тела объясняется ряд закономерно наблюдающихся своеобразных зависимостей между формой предметов, отдалённостью, в которой они воспринимаются, и их видимой величиной. Так, вследствие того, что восприятие трёхмерных предметов объективной действительности, находящихся вблизи от зрителя, насыщено глубинными ощущениями, объекты, расположенные близко, кажутся несколько меньше, а следовательно, и дальше. [Данное явление объясняется также и влиянием константности восприятия.]

Восприятие объектов, находящихся вдали, напротив, более плоскостно; поэтому объекты, находящиеся вдали, кажутся несколько больше, а следовательно, и ближе, чем это есть на самом деле.

Аналогичные явления наблюдаются и в живописном изображении на плоскости: чем больше рельефности и телесности в изображении, тем оно кажется меньше. Обратно, — плоскостные, нерельефные изображения кажутся больше и ближе. Это же явление возникает и при восприятии барельефов: чем рельефнее барельеф, тем он кажется меньше и, следовательно, дальше; обратно, — увеличение плоскостности влечёт за собою увеличение кажущейся величины барельефа и его приближение к зрителю.

Далее, чем ближе к зрителю расположены объёмные формы, тем сильнее становятся глубинные ощущения и потому тем глубже кажутся воспринимаемые формы. Напротив, при отдалении этих форм от зрителя глубинные ощущения делаются слабее, и вследствие этого воспринимаемая форма кажется более плоской. Так, кубическая форма вблизи кажется вытянутой в глубину, а издали — несколько сплюснутой. Если посмотреть на какую-либо аллею сначала издали, а затем подойдя к её выходу, то в первом случае она будет казаться короче, чем во втором.

При восприятии художественных *живописных* изображений на плоскости

возникает обратное явление. В реальной жизни по мере приближения к объёмной форме отношения между видимыми размерами объективно равных дальних и ближних частей формы (перпендикулярными зрительной оси) всё уменьшаются (на основе законов линейной перспективы). Обратно, — при отдалении от объёмной формы на достаточное расстояние отношения между видимыми размерами объективно равных ближних и дальних частей формы (перпендикулярными зрительной оси) всё увеличиваются, приближаясь (в пределе) к единице. В произведениях живописи эти отношения остаются неизменными. Поэтому при приближении к картине происходит кажущееся увеличение частей заднего плана и вследствие этого кажущееся приближение заднего плана к зрителю; обратно, — при отдалении от картины возникает кажущееся уменьшение частей заднего плана и вследствие этого кажущееся отдаление заднего плана от зрителя. Другими словами, при приближении к картине всё изображённое на ней делается менее глубоким, а при отдалении — глубина изображённого увеличивается.

Указанное явление объясняется также и тем, что в реальной жизни чем ближе объект, тем сильнее глубинные ощущения, и чем дальше объект, тем глубинные ощущения слабее. При восприятии плоскостной картины глубинных ощущений не возникает вовсе; их заместителями являются глубинные представления. Однако глубинные представления (как и перспективные соотношения отдельных частей изображённой формы) остаются на всех расстояниях неизменными. Поэтому при приближении к картине изображённые на ней формы кажутся более плоскими, а при отдалении — более глубокими.

Восприятие движения

Восприятие движения — очень сложный процесс, природа которого ещё не вполне выяснена.

Если предмет объективно движется в пространстве, то мы воспринимаем его движение вследствие того, что он выходит из области наилучшего видения и этим заставляет нас передвигать глаза или голову, чтобы вновь фиксировать на нём взгляд. Смещение же точки по отношению к положению нашего тела указывает нам на её передвижение в объективном пространстве. Восприятие движения в глубину пространства, которое экспериментально ещё почти не исследовалось, возникает вследствие смещения не вполне соответствующих точек на сетчатке вправо или влево. Таким образом, некоторую роль в восприятии движения играет движение глаз, которое приходится производить, чтобы следить за движущимся предметом. Однако восприятие движения не может быть объяснено только движением глаз: мы воспринимаем одновременно движение в двух взаимно противоположных направлениях, хотя глаз, очевидно, не может двигаться одновременно в противоположные стороны. С другой стороны, впечатление движения может возникнуть при отсутствии реального движения, если через небольшие временные паузы чередовать на экране ряд изображений, воспроизводящих определённые следующие друг за другом фазы движения объекта. Это так называемый *стробоскопический эффект*.

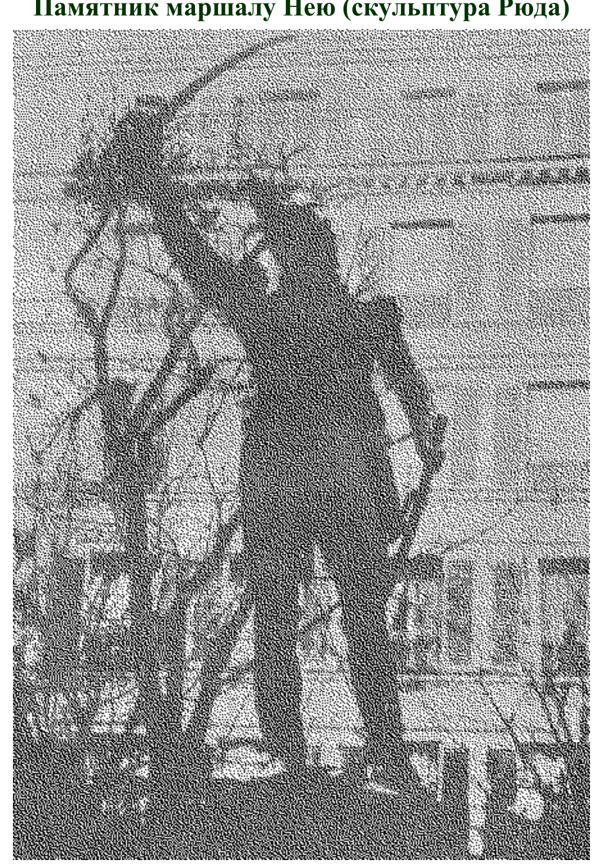
Для того чтобы возник стробоскопический эффект, отдельные раздражители должны быть отделены друг от друга определёнными промежутками времени. Пауза между смежными раздражителями должна быть не менее 0,06 секунды. В том случае, когда пауза вдвое меньше, изображения сливаются; в том случае, когда пауза очень велика (например равна 1 секунде), раздражения осознаются как раздельные; максимальное расстояние между движущейся точкой в двух смежных кадрах, при котором имеет место стробоскопический эффект, равно 4,5°. На стробоскопическом эффекте построено

восприятие движения на кинематографических лентах.

Отчасти аналогичным приёмом изображения движения посредством одновременного воспроизведения последовательных его фаз пользуются также в живописи и скульптуре. О. Родэн возвёл этот приём в основной принцип своей теории движения в изобразительном искусстве.

Анализируя памятник Рюда маршалу Нею, Родэн пишет: «Ноги маршала и руки, держащие ножны, ещё в том же положении, в котором были, когда он выхватывал саблю: левая нога отодвинута, чтобы правой руке удобнее было обнажить оружие, левая же рука осталась на воздухе, как бы ещё подавая ножны. Теперь вглядитесь в торс. Для исполнения только что описанного движения он должен был податься слегка влево, но вот он уже выпрямляется; смотрите: грудная клетка выступает, голова поворачивается к солдатам, герой громовым голосом подаёт сигнал к атаке; наконец, правая рука поднимается и машет саблей. ...Движение статуи — только превращение первой позы маршала, когда он выхватывал саблю из ножен, в следующую, когда он уже бросается на неприятеля с поднятым оружием. В этом вся тайна жестов, передаваемых искусством. Скульптор, так сказать, заставляет следовать за развитием жеста на изображённой фигуре.

Памятник маршалу Нею (скульптура Рюда)

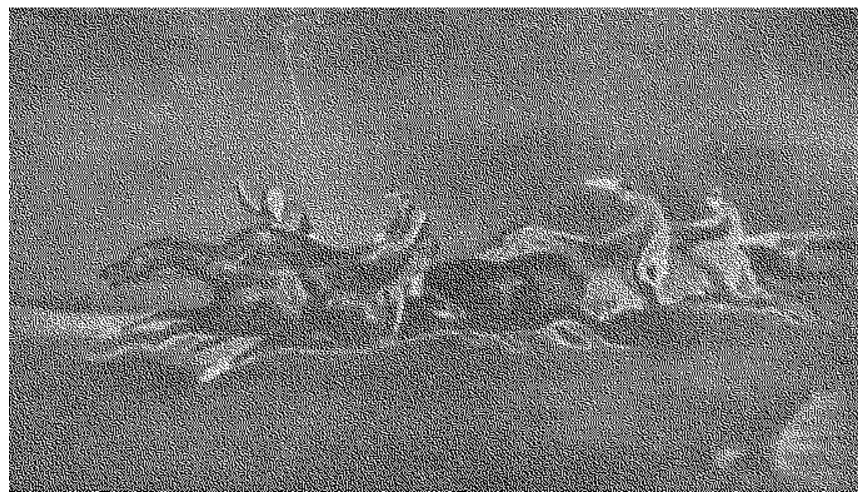


Наши глаза в данном примере, силою вещей, смотрят снизу вверх, от ног до занесённой руки, а так как по пути они встречают другие части статуи, представленные в следующие друг за другом моменты, то получается иллюзия совершающегося движения».

По мнению О. Родэна, всё дело в том, что «скульптор, так сказать, заставляет зрителя следовать за развитием жеста на изображённой фигуре». В качестве примера из области живописи Родэн приводит «Скачки в Инсоме» Жерико. Лошади на этой картине выбрасывают ноги одновременно и назад и вперёд. Жерико за это критиковали, но это, по мнению Родэна, и создаёт впечатление подлинного движения: глядя на лошадей сзади, мы прежде всего

видим удар задних ног, посылающий корпус вперёд, потом лошадь вытягивается и, наконец, передние ноги приближаются к земле.

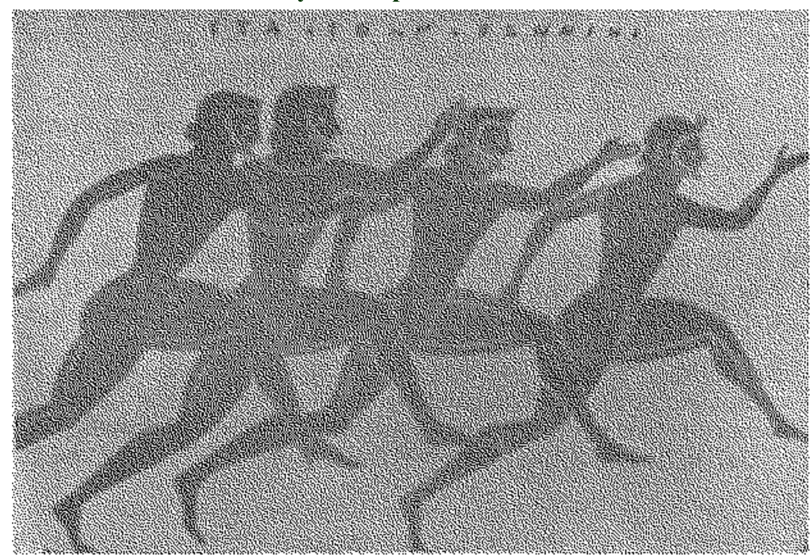




Аналогичные мысли развивал в современной советской искусствоведческой литературе Фаворский: «Художник знает, что, только соединяя несколько моментов в одном изображении, он передаёт движение».

В восприятии движения, несомненно, значительную роль играют косвенные признаки, создающие опосредованное впечатление движения. Так, впечатление движения может вызвать необычайное для покоящегося тела положение частей фигуры (поднятая нога, отведённая, как бы замахнувшаяся рука, согнутые верхушки деревьев и т. п.).

Рисунок с греческой вазы



Леонардо да Винчи в своём «Трактате о живописи» писал: «Если ты хочешь правильно изобразить бурю, наблюдай её действия и правильно запечатлей их в памяти: как, например, ветер, который веет по поверхности моря и земли, срывает с места и уносит с собой все предметы, которые не держатся прочно в её массе. И, чтобы такую погоду как следует представить, нарисуй прежде всего облака, разодранные в клочья и разбросанные, несущиеся по направлению бури вместе с песком и пылью, которые поднимаются с морского берега на вышину... Деревья и трава сгибаются к земле, как будто стремясь последовать за вихрем своими выведенными из естественного положения ветвями и растрёпанными и изогнутыми листьями, и т. д.».

К числу «кинетических положений», вызывающих представление о

движении, принадлежит наклонное положение, особенно привлекавшее внимание художников. Франкетти отмечает эффект, который дают наклонные линии в сочетании с ясно выраженной горизонтальностью и вертикальностью. След на воде от идущего парохода, след на снегу от саней (как, например, в картине В. И. Сурикова «Боярыня Морозова») и т. п., меньшая отчетливость очертаний движущегося предмета и множество других косвенных признаков служат в естественных условиях для распознания движения. Осмысливание ситуации, совершающееся на основе косвенных признаков, несомненно играет в восприятии движения значительную роль. Однако нельзя всё же толковать восприятие движения как лежащий за пределами собственно восприятия чисто интеллектуальный процесс (подсознательное «умозаключение»): впечатление движения может возникнуть у нас тогда, когда мы знаем, что движения на самом деле нет. Мы, таким образом, можем не только умозаключать о движении, но и *воспринимать* движение.

В экспериментально-психологическом плане значение осмысливания ситуации на основании прошлого опыта отчётливо выступает в опытах В. Кролика.

В. Кролик в своих экспериментах предъявлял испытуемым изображения предметов, взятых из повседневной жизни (улица, автомобиль и т. д.). При этом он при помощи проекционного фонаря создавал на экране движение тех предметов, которые обычно неподвижны (например дом).

Испытуемые на основе прошлого опыта воспринимали движения не объективно движущихся изображений, а объективно в данном опыте неподвижных изображений предметов, которые обычно движутся (автомобиль). При этом не имела значения ни величина предметов, ни направленность внимания испытуемых на движущийся или неподвижный объект: вопрос решался лишь фактом осмысливания изображённой ситуации.

Теории движения разбиваются в основном на две группы. Первая группа теорий выводит восприятие движения из элементарных, следующих друг за другом зрительных ощущений отдельных точек, через которые проходит движение, и утверждает, что восприятие движения возникает вследствие слияния этих элементарных зрительных ощущений (В. Вундт).

Теории второй группы утверждают, что восприятие движения имеет специфическое качество, не сводимое к таким элементарным ощущениям. Представители этой теории говорят, что подобно тому как, например, мелодия является не простой суммой звуков, а отличным от них качественно специфическим целым, так и восприятие движения не сводимо к сумме составляющих это восприятие элементарных зрительных ощущений. Из этого положения исходит теория гештальт-психологии. Её разработал главным образом М. Вертгеймер.

Восприятие движения является, по М. Вертгеймеру, специфическим переживанием, отличным от восприятия самих движущихся предметов. Если имеются два последовательных восприятия объекта в различных положениях *а* и *б*, то переживание движения не складывается из этих двух ощущений, но их соединяет, находясь *между* ними. Это переживание движения Вертгеймер называет «фи-феномен», — оно не есть результат движения глаз или последовательных образов на центральной ямке, которыми хотели объяснить восприятие движения. В стробоскопических иллюзиях последовательные образы могут дать впечатление лишь от определённых положений предмета, но они не объясняют, почему воспринимается *переход* предмета из одной фазы в другую. Согласно формально-идеалистической точке зрения Вертгеймера, восприятие движения может быть даже без восприятия предмета, который движется.

Физиологическим субстратом «фи-феномена» является, по Вертгеймеру, «короткое замыкание» волн возбуждения в коре головного мозга, которое возникает вследствие первого и второго раздражения.

С позиций гештальт-психологии было проведено несколько специальных работ о восприятии движения. К. Дункер поставил перед собой такой вопрос: в силу каких условий при изменении пространственных отношений в поле нашего зрения одни из воспринимаемых объектов кажутся движущимися, а другие неподвижными? Так, например, почему нам кажется, что движется луна, а не облака? По Дункеру, движущимся воспринимается тот объект, который явно локализуется на некотором другом объекте: двигается фигура, а не фон, на котором фигура воспринимается. Так, при фиксации луны среди облаков она воспринимается движущейся. Э. Оппенгеймер показал, что из двух предметов движущимся обычно кажется меньший. Движущимся также кажется тот предмет, который в течение опыта претерпевает наибольшие количественные или качественные изменения («принцип изменчивости»).

Вышеприведённые опыты В. Кролика, так же, в сущности, как и эксперименты К. Дункера и Э. Оппенгеймера, свидетельствуют, вопреки установкам экспериментаторов, вовсе не в пользу гештальтистских установок; восприятие движения фигуры на фоне, а не фона на фигуре возникает также на основе прошлого опыта, а не в силу каких-то формальных структурных закономерностей. Также на основе опыта складывается представление о том, что обычно движется меньшая фигура на большем фоне, а не большая на меньшем и что движущаяся фигура чаще изменяется, чем фон, который обычно остаётся неизменным. Таким образом, эти эксперименты представителей гештальт-психологии выходят за пределы их собственных формалистических построений.

Исследования представителей гештальт-теории не вскрыли сущности восприятия движения. Основным принципом, регулирующим восприятие движения, является *осмысливание* ситуации в объективной действительности на основе всего прошлого человеческого опыта.

Восприятие времени

Если проблема пространства была носительницей основной психологической проблематики на рубеже XIX—XX вв., то проблема времени стала за последние годы одной из центральных проблем современной философии.

Удельный вес, который приобрела проблема времени в философском сознании современности, не могла не сказаться и на психологии; и в психологии эта проблема начала привлекать к себе значительный интерес. Но, к сожалению, она всё же не получила ещё достаточной разработки.

Жизненно очень существенная ориентировка во времени у животных совершается, как показал ряд исследований, на основе рефлекторной деятельности. У человека она превращается в очень сложный процесс восприятия времени.

В восприятии времени мы различаем: 1) составляющее его чувственную основу непосредственное *ощущение длительности*, обусловленное в основном висцеральной чувствительностью, 2) собственно *восприятие времени*, развивающееся на этой чувственной органической основе. Подобно тому как в отношении пространства мы различаем элементарную протяжённость и собственно пространство, в отношении времени нужно таким образом различать два понятия — длительность и собственно время, но с тем чтобы, различая, связать их в едином целом.

В собственно восприятии времени мы различаем: а) *восприятие временной длительности* и б) *восприятие временной последовательности*. Как одно, так и

другое включает в единстве и взаимопроникновении и непосредственные, и опосредованные компоненты.

У нас имеется некоторое непосредственное переживание, ощущение или «чувство» времени. Оно обусловлено органическими ощущениями и связано с ритмичностью основных процессов органической жизни — пульса, дыхания и т. д. По крайней мере у больных, у которых наблюдается анестезия внутренних органов, оказывается утраченной или очень сниженной непосредственная оценка времени. Значительную роль в «чувстве» или ощущении времени играют, по-видимому, необратимые химические реакции в нервной системе.

По данным новейших исследований, оценка длительности коротких временных интервалов зависит также от внутренней температуры тела.

В опытах над насекомыми (сначала над муравьями, затем над пчёлами и осами) Грабенсбергер установил, что температура влияет на «оценку» времени: повышение температуры ускоряет, понижение замедляет приуроченные к определённым временным интервалам реакции. Он же установил (тоже в опытах над муравьями), что такими же замедляющими и ускоряющими факторами являются вещества, которые ускоряют (как, например, иодтиреоглобулин) или замедляют (как эухинин) обмен веществ в организме.

Затем Франсуа и Хогленд одновременно и независимо друг от друга стали изучать влияние температурных изменений на восприятие времени у людей. Для этой цели они прибегали к искусственному повышению температуры тела при помощи диатермии, измеряя оценку малых промежутков времени (минуты, секунды). Франсуа установил, что температура оказывает влияние на восприятие времени. Хогленд пришёл к тем же результатам, установив вместе с тем математическое выражение для изменений оценки времени с изменением температуры. По формуле Аррениуса для влияния температуры на скорость протекания необратимых химических реакций он вычислил термический коэффициент для изменения оценки времени. Величина термического коэффициента оставалась почти неизменной как для всех его случаев, так и для случаев Франсуа.

Как ни бесспорна зависимость непосредственной оценки времени от целого ряда физиологических «висцеральных» факторов, нельзя всё же, как это делают некоторые авторы (например Рево д'Аллонь), видеть во времени лишь «висцеральную чувствительность». Восприятие времени обусловлено не только ею, но в неменьшей мере и тем содержанием, которое его заполняет и расчленяет: время неотделимо от реальных, во времени протекающих процессов.

Небольшие промежутки времени, заполненные, например, рассматриванием какой-нибудь картинки, по их истечении обычно, как показали опыты ряда исследователей, более или менее сильно переоцениваются, большие — недооцениваются. Эти данные можно обобщить в *закон заполненного временнОго отрезка*: чем более заполненным и, значит, расчленённым на маленькие интервалы является отрезок времени, тем более длительным он представляется. Этот закон определяет закономерность отклонения психологического времени воспоминания прошлого от объективного времени.

Для времени переживания настоящего имеет место обратное положение. Если прошедшее время в воспоминании кажется нам тем более длительным, чем оно было богаче событиями, и тем короче, чем более оно было пустым, то в отношении текущего времени наоборот: чем оно беднее событиями и чем однообразнее его течение, тем более длительным, «тягучим» оно является в переживании; чем богаче и содержательнее его заполнение, тем незаметнее оно протекает, тем меньше кажется его длительность. В этом расчленении закона заполненного временнОго отрезка на два противоположных по своему

содержанию положения сказывается качественная специфика прошлого и настоящего. Прошлое объективизировано в своём содержании и целиком определяется им; события в нём внеположны: они тем самым расчленяют время и этим удлиняют его для переживания. В настоящем, как бы ни было велико его заполнение, поскольку оно переживается как настоящее, оно по существу смыкается в переживании в одно единство; заполняющими его событиями оно не расчленяется именно постольку, поскольку оно переживается как настоящее. При незаполнении же переживаемого времени в переживании обычно создаётся томительное напряжение, так что внимание концентрируется на самом течении времени, которое в результате как бы удлиняется.

По мере того как в переживаемом времени выступает на первый план установка на будущее, снова видоизменяются закономерности, определяющие переживаемую длительность. Время ожидания желательного события в непосредственном переживании томительно удлиняется, нежелательного — мучительно сокращается. В первом случае время никогда не течёт достаточно быстро, во втором — оно всегда протекает слишком быстро. Переживаемая длительность отклоняется от объективного времени в сторону, обратную господствующей у субъекта направленности. Роль этого фактора, связанного с эмоциональным характером переживания, можно зафиксировать как *закон эмоционально детерминированной оценки времени*. Он сказывается и в том, что время, заполненное событиями с положительным эмоциональным знаком, сокращается в переживании, а заполненное событиями с отрицательным эмоциональным знаком в переживании удлиняется: «Грустные часы длинны», — как говорит Ромео у У. Шекспира.

В субъективной недооценке или переоценке временнЫх интервалов, по данным ряда исследователей, наблюдаются некоторые возрастные различия: и недооценка маленьких и переоценка больших промежутков времени оказалась в среднем у детей и подростков больше, чем у взрослых. У взрослых переоценка минутных промежутков достигла 133%, у детей, подростков и юношей в возрасте от 7 до 19 лет она доходила до 175%.

В субъективной оценке времени сказываются и индивидуальные различия. В опытах X. Эренвальда одни испытуемые обнаруживали очень стойкую тенденцию недооценивать, а другие — переоценивать время. Эренвальд считает поэтому возможным различать два типа восприятия времени — брадихронический и тахихронический. Первый обнаруживает более или менее стойкую тенденцию к ускорению; второй — к замедлению, к запаздыванию. Первый переоценивает, второй недооценивает длительность временнЫх интервалов.

Ошибки в оценке времени оказались, по данным Эренвальда, довольно значительными. Имея задание определить длительность временного интервала в одну минуту, один из испытуемых счёл минуту истекшей по прошествии всего 13 секунд, другой — 80. Специальная длительная тренировка может (как это выявилось в экспериментах М. Франсуа) на некоторое время более или менее заметно повысить точность временнЫх оценок. Но и при тренировке у испытуемых сохраняются довольно стойкие индивидуальные тенденции: одни недооценивают, другие переоценивают время.

Проведённое у нас исследование Л. Я. Беленькой обнаружило на клиническом патологическом материале связь переоценок и недооценок длительности с эмоциональной сферой. [Л. Я. Беленькая, К вопросу о восприятии временнОй длительности и его нарушениях // Исследования по психологии восприятия / Под ред. С. Л. Рубинштейна. М.-Л. 1948.] Оказалось, что все испытуемые, в частности маниакальные больные с повышенным тонусом

эмоциональной возбудимости и моторной подвижностью, связанной с непоследовательностью, торопливостью, обнаружили резко выраженные недооценки временнЫх интервалов (иногда в два раза). При этом почти во всех протоколах отмечалось в показаниях испытуемых субъективное переживание этими больными ощущения «летящего» времени.

Больные, находившиеся в депрессивном состоянии, — с сниженным тонусом, замедленной моторной деятельностью, подавленным настроением, отрицательной окраской органической чувствительности, распались на две группы. Одна из них давала переоценку, иногда очень значительную, предъявлявшихся им в эксперименте временнЫх интервалов. В их показаниях, как правило, отмечалась «тягучесть» времени в их переживании. У другой группы депрессивных больных наблюдалась, однако, стойкая недооценка временных интервалов. Такую недооценку обнаружили больные, у которых общее депрессивное состояние сочетается с состоянием «угнетённого возбуждения» (по Э. Крепелину). При общем угнетённом состоянии они испытывают постоянное смятение, нетерпеливость, они всегда спешат, боятся опоздать, никак не могут довести до конца начатую работу. Тоскливое состояние сочетается у них с аффективным состоянием тревоги, порождающее у них поведение, «по форме напоминающее маниакальное состояние». У этих больных наблюдалась обычно, как и у больных маниакальных с повышенной возбудимостью, резко выраженная недооценка времени.

Все эти отклонения непосредственного переживания длительности как у маниакальных больных, так и у обеих групп депрессивных, обнаруживают по патологическому материалу *связь переоценок и недооценок временнОй длительности* с эмоциональным отношением субъекта к переживаемому и подтверждает выше отмеченное положение об эмоциональной детерминированности оценок времени.

Характерной особенностью времени является его необратимость. Мы можем вернуться к тому месту пространства, от которого мы ушли, но мы не можем вернуть то время, которое прошло.

Установление объективного *порядка* или однозначной, *необратимой последовательности* событий во времени предполагает раскрытие *причинной зависимости* между ними.

Именно на основании причинных зависимостей мы обычно опосредованно решаем вопрос об объективной последовательности событий.

Помимо установления порядка или последовательности предшествующего и последующего, временнАя локализация включает определение величины интервалов, их отделяющих. Знание того, что такое день как временной интервал, включает в себя знание того, что день — это такая-то часть столетия, года, месяца и т. д., что в дне столько-то часов, минут и т. д. Притом, чтобы подлинно реализовать значение этой количественной характеристики, необходимо установить правильное соотношение между этой количественной характеристикой и её качественным заполнением, т. е. правильно осознать реальную, содержательную вместимость часа, дня и т. д. Непосредственная локализация во времени ограничивается лишь очень общим недифференцированным не столько знанием, сколько «чувством» того, что данное событие близко, поскольку оно актуально, или отдалённо, поскольку оно чуждо. *Более точная временнАя локализация переживаемого предполагает умение оперировать соотношениями временных величин.*

Поскольку время — направленная величина (вектор), однозначное его определение предполагает не только систему единиц измерений (секунда, минута, час, сутки, месяц, год, столетие), но и постоянную отправную точку, от которой

ведётся счёт. В этом время радикально отличается от пространства. В пространстве все точки равноправны. Во времени должна быть одна привилегированная точка. С этим связан дальнейший момент, особенно осложняющий восприятие времени опосредованными компонентами. Естественной отправной точкой во времени является настоящее, это «теперь», которое разделяет время на предшествующее ему прошлое и последующее будущее. Оно одно как будто непосредственно дано как нечто наличное; от него взор направляется на прошлое и на будущее, которые могут быть определены лишь через своё отношение к настоящему. Но проблематика времени здесь осложняется *диалектикой всех временнЫх определений*, связанной с текучестью времени.

Полное разрешение трудностей, связанных с *текучей диалектикой временнЫх определений*, требует принятия одной общей системы координат с постоянной точкой, *от которой и ведётся отсчёт посредством постоянных, общих единиц счисления* (год, месяц, день). Эта исходная общая точка отсчёта может быть фиксирована лишь *за пределами субъективного, личного переживания, в историческом процессе* определённым историческим событием, от которого и ведётся времяисчисление (такой-то год нашей эры — на двадцатом году Октябрьской социалистической революции). *Время жизни объективно определяется лишь как время истории.* Лишь на основе исторически определённой системы исчисления времени можно соотносить временнЫе показания различных наблюдателей, свободно *переходя с одной точки зрения на другую, устанавливать однозначное соответствие всех датировок*. Все математические формулы, связанные с преобразованием систем координат, представляют собой лишь техническое оформление той фундаментальной интеллектуальной операции, которая заключена в каждом во временнОм отношении упорядоченном рассказе, требующем перехода от одной отправной точки к другой. Эта операция составляет самую основную трудность, как это показывает изучение «символической афазии».

Не может быть, таким образом, и речи о том, чтобы признать непосредственно данную длительность переживания как нечто самодовлеющее и противопоставлять её абстрактному времени, определённому в понятиях. Восприятие времени, отражающее объективное время, само опосредовано включающимися в него интеллектуальными компонентами. Опосредованные элементы включаются в установление и последовательности явлений и их длительности. Всякая временнАя локализация — даже пережитого — требует умения оперировать временнОй схемой или «системой координат», выходящей за пределы переживания. Подлинно временнУю характеристику даже наше настоящее получает, лишь когда мы в состоянии посмотреть на него и из прошлого и из будущего, свободно перенося свою исходную точку за пределы непосредственно данного.

Настоящее — отправная точка, из которой определяются и прошлое и будущее, — не является в психологическом времени абстрактной точкой, а всегда некоторым временнЫм интервалом.

Экспериментальные исследования пытались установить минимальные его размеры, или величину «момента». Под величиной «момента» разумеют астрономическую длительность того интервала, который воспринимается как нерасчленённое настоящее, так что, например, искра, прошедшая в течение «момента» путь в 1 *м*, воспринимается как присутствующая одновременно во всех точках этого пути, т. е. как сплошная светящаяся линия. Величина «момента» обычно определяется установлением порога слияния раздельных периодических колебаний в одно восприятие. Для определения порога зрительных ощущений

обычно служит мелькатель. За характеристику величины «момента» в таком случае принимается та частота вращения, при которой произойдёт слияние чёрной и белой половины вращающегося диска, так что чёрное и белое поле перестанут мелькать и диск будет казаться одноцветным. Эта величина измерена и проверена на практике: она лежит в основе расчёта смены кадров при проекции кинофильма. Она очень близка к частоте самого низкого из воспринимаемых тонов, и равна примерно 1/18 секунды.

А. Лаланд установил, что для тактильных раздражений частота слияния равняется в среднем 18 в секунду. Характерно, что частота слияния этих ощущений оказалась примерно одинаковой для всех точек тела.

Опыты над животными показали, что величина «момента» не одинакова для разных видов их.

Тот факт, что частота слияния одинакова для зрительных, слуховых и тактильных ощущений, привёл к заключению, что эта частота определяется не устройством периферических органов восприятия, а центральными факторами, действующими на осязание так же, как на зрение и слух.

Верхняя граница психологически настоящего времени, заполненного лишь простыми, между собой не связанными чувственными раздражителями, очень ограничена; максимальные размеры интервалов, отмечаемых, например, ударами молотка, которые мы воспринимаем и непосредственно сравниваем между собой, равны примерно 5 секундам. Сравнение интервалов большей длительности требует уже счёта и опосредованных приёмов. При соответствующем обычным условиям реальной жизни заполнении нашего времени содержанием, компактно связанным в обширные целые, грани настоящего заметно расширяются.

В некоторых патологических случаях выступает резкое расщепление непосредственного переживания длительности и опосредованной оценки времени. Очень поучительной в этом отношении оказалась группа (обследованная Л. Я. Беленькой) шизофреников (от которых часто вообще можно слышать заявление, что они «не чувствуют времени»). Испытуемая Ф. (студентка, 25 лет) пишет: «Времени я не чувствую; долго ли это было или мало времени прошло — для меня это безразлично, безвкусно. Другие говорят: как быстро прошло время или как медленно, а мне безразлично». Шизофреники этой группы в состоянии опосредованно оценить время, но не способны его «ощутить». Обнаруживая полное понимание самых сложных временнЫх соотношений, они оказываются не в состоянии определить длительность небольшого интервала, когда приходится сделать это на основании непосредственного переживания длительности. Так, та же испытуемая Ф. дала такие результаты:

Время, объективно заданное экспериментатором, сек.	5	15	30
Время, указанное испытуемой, сек.	9	5	1

Расщепление непосредственного переживания времени и опосредованной его оценки, слитых в нормальном восприятии времени, возникают в некоторых случаях нарушения нормального заполнения реального времени в результате патологического отрыва личности от реальности и образования у неё второго бредового плана переживания. Иногда это расщепление отчётливо осознаётся самим больным. Так, испытуемый Г., актёр, 35 лет (из той же группы шизофреников), говорит: «Я прекрасно понимаю, что время движется, что дни сменяются днями, недели неделями, годы годами. Однако субъективно мне кажется, что время остановилось, замерло, у меня в мозгу засела, застряла одна дата — 10 июля 1925 г. Я отлично понимаю, что настоящему, текущему моменту

соответствует другая, но для того, *чтобы её запомнить и закрепить, я должен её записать и в дальнейшем для самоориентировки во времени должен вести календарный отсчёт от этой даты* (курсив мой. — *С. Р.*), ибо иначе снова восторжествует та другая, неподвижная дата, которая не даёт разворачиваться времени, которая сковывает его».

Непосредственные компоненты переживания и опосредованные компоненты восприятия и ориентировки во времени в данном случае как бы разведены, и потому каждый из них выступает с предельной отчётливостью: с одной стороны — искажённое непосредственное переживание течения времени; с другой — сохранившаяся нормальная, правильная, опосредованная ориентировка во времени, коррегирующая дефектное непосредственное переживание. В других случаях — у больных с кортикальными поражениями и нарушением интеллектуальной деятельности — наблюдалась, наоборот, неспособность оперировать временными соотношениями при сохранности непосредственного переживания длительности, выручающего в элементарных случаях повседневной жизни.

Развитие восприятий у детей

Сенсорное развитие ребёнка

Рецепторные аппараты у ребёнка в значительной мере зрелы для функционирования уже к моменту его рождения. Ещё в последние месяцы утробной жизни созревают чувствительные пути, идущие от органов чувств к мозговой коре, — сначала для осязания и мускульного чувства, а также для обоняния и вкуса, потом для зрения и затем для слуха. В самой коре некоторые участки (поля 1—13 и 14—28 мозговой карты Флексига) миэлинизированы и зрелы для функционирования к моменту рождения, другие (поля 29—36) созревают на 4-м месяце после рождения. Поэтому ряд исследователей считает, что о развитии самых органов чувств и их специфической деятельности, выражающейся в восприятии, не приходится говорить. И в самом деле, существенной особенностью всех исследований последнего времени является то, что они шаг за шагом снижают возраст ребёнка, к которому должно быть отнесено начало восприятия основных чувственных свойств мира.

По данным целого ряда исследователей, ребёнок рано начинает дифференцировать цвета. Красногорский и Рёлеман исследовали цветоощущения у грудных детей, вызывая у них появление условных рефлексов на окрашенные в различные цвета бутылочки с молоком; по их данным, уже начиная с 6-го месяца, т. е. с того времени, когда дети вообще могли охватывать предметы, они уже по-разному реагировали на все цвета и, значит, различали их. Правда, вопрос об ощущении различных цветов в раннем детстве нельзя ещё считать достаточно выясненным, так как во всех вышеуказанных опытах не было достаточно учтено то, что волны различной длины вызывают ощущения не только цвета, но и той или иной яркости. В силу так называемого феномена Пуркинье, при сумеречном зрении, равно как и при дневном зрении, у взрослого человека с врождённой цветной слепотой степень относительной яркости цветов увеличивается по мере удаления от красного конца спектра. Ввиду этого не исключена возможность того, что грудной ребёнок различает не цвета как таковые, а лишь степень их яркости. Пейпер исследовал ощущение степени яркости у недоношенных детей. С этой целью он посредством рефлекторной методики, пользуясь тоническим глазным рефлексом, определил относительную яркость красного, жёлтого, зелёного и голубого цветов у недоношенных детей при приспособлении к свету и темноте. Оказалось, что у них наблюдается то же перемещение светлоты от

красного к фиолетовому концу спектра, что и у взрослых. Таким образом, своими опытами Пейпер показал, что способность ощущения степени яркости у человека развивается даже ещё до рождения. [А. Пейпер, Функции мозга грудного ребёнка, стр. 43—44, Л. 1929.]

Пейпер считает на основании своих наблюдений, что орган слуха у новорождённого и даже у внутриутробного плода уже чувствителен к слуховому раздражению. Ряд исследователей (Фельдбаум, Прейер и др.) наблюдал реакции ребёнка на звуковой раздражитель уже с 1-го — 3-го дня. Но по данным Красногорского, полученным по методу условных рефлексов, у грудного ребёнка ещё не имеется сколько-нибудь тонких дифференцировок тонов и аккордов: ни на определённые тона, ни на аккорды ему не удалось выработать у грудного ребёнка условных рефлексов. Рано развиваются у детей и другие области чувствительности. Дети 7—8 месяцев (по данным Красногорского) различают запах духов и камфоры. У грудного ребёнка можно также, как известно, констатировать реакцию на холод. Кожная чувствительность рано достигает значительной тонкости.

Но, с другой стороны, имеется целый ряд данных, свидетельствующих о том, что в течение не только дошкольного, но и школьного возраста происходит ещё дальнейшее развитие и усовершенствование зрительных и слуховых дифференцировок. Так, по данным Фуко, острота зрения и слуха учащихся значительно возрастает в возрасте от 6 до 14—15 лет, превосходя к концу этого периода остроту зрения и слуха взрослых. Тонкость различения цветов (по Г. Джонсу (Jones)) с 6 до 14 лет увеличивается на 89%. Различение оттенков определённого цвета заметно прогрессирует главным образом между 4 и 7 годами и между 11 и 14. Различение светлоты от 6 до 17 лет возрастает (по Джильберту) в 2½ раза. Если различение светлоты у 6-летнего ребёнка принять равным 100, то у 7-летнего оно будет равно 107, у 10-летнего 178, у 12-летнего 188, у 14-летнего 204, у 17-летнего 246.

Значительно увеличивается в школьном возрасте, особенно начальном, и способность различения высоты тонов. Если принять эту способность у 6-летнего равной 1, то, по имеющимся в литературе данным, у 7-летнего она будет равна 1,4; у 8-летнего 3,7; у 19-летнего 5,2. Таким образом, многочисленные данные свидетельствуют о том, что у детей на протяжении не только дошкольного, но и школьного возраста наблюдается значительное сенсорное развитие.

Разрешение того противоречия, которое обнаруживается в различных данных о сенсорном развитии ребёнка, заключается прежде всего в том, что происходящее, несмотря на раннюю зрелость органов чувств, совершенствование чувственного восприятия связано, во-первых, с умением лучше *использовать* свои аппараты в результате упражнения; во-вторых, существенную роль в сенсорном развитии ребёнка играет умение всё более осмысленно *истолковать* чувственные данные. Оно связано с общим умственным развитием ребёнка. Для выяснения вопроса о роли сенсорики в умственном развитии ребёнка поучительны данные об умственном развитии слепо-глухонемых.

Путь их умственного развития, с одной стороны, свидетельствует о том, что какая-то чувственная база для него необходима, с другой — возможность подлинно человеческого умственного развития на такой органической чувственной базе, как у слепо-глухонемых, показывает, до какой степени ошибочно наивно-эмпирическое представление Кондильяка о статуе, превращающейся в человека по мере того, как в ней один за другим оживают все виды чувствительности. Путь умственного развития человека строится не на одной лишь базе его индивидуальной чувствительности — слишком для этого узкой даже при наличии всех видов её, а на общественном познании, которое

через посредство речи и общения становится личным достоянием индивида. Чувственность сохраняет при этом своё значение источника познания; она же опосредует для индивида освоение общественного познания (в частности при восприятии речи), будучи сама опосредована им.

В развитии ощущений и восприятий ребёнка существенную роль играет развитие восприятия пространства и времени.

Развитие восприятия пространства у детей

Процесс овладения пространством совершается у ребёнка в тесном единстве действия и познания. Ребёнок в значительной степени познаёт пространство, по мере того как он им овладевает. Поэтому ряд исследователей (Дж. М. Болдуин, В. Штерн) различает у детей «пропространство», или «ротовое» пространство, «близкое», или хватательное, и «далёкое» пространство, которым ребёнок овладевает и которое также постепенно становится близким, по мере того как ребёнок научается самостоятельно передвигаться.

Далёкое пространство сначала мало дифференцировано; оценка расстояния очень неточна. В. Штерн оспаривает достоверность известного наблюдения В. Прейера о том, как ребёнок тянется за луной; но он сам приходит к значительно более радикальному утверждению, а именно, что вследствие незрелости аккомодации и конвергенции далёкие объекты вообще не замечаются годовалым ребёнком, а образуют лишь неопределённый фон. По этому вопросу имеются показания Гельмгольца, относящиеся приблизительно к 3-му—4-му году его жизни. В своей «Физиологической оптике» Гельмгольц пишет: «Я сам ещё помню, как я ребёнком проходил мимо церковной башни (гарнизонной церкви в Потсдаме) и увидел на галерее людей, которые мне показались куколками, и как я просил мою мать достать мне их, что она могла бы сделать, как я тогда думал, протянув одну руку вверх».

С сценкой расстояния связана оценка размеров отдельных предметов. Для небольших расстояний и простых фигур (по данным Дж. Франка) константность величины имеется в основном уже к 2 годам. Однако наблюдения Гельмгольца свидетельствуют о том, что она не сохраняется для больших расстояний. Развитие константности величины в восприятии ребёнка продолжается ещё и в дальнейшие годы.

Правильная оценка размеров предмета при изменяющемся расстоянии связана с пониманием перспективного сокращения предметов. Понимание перспективных изображений (требующее понимания перспективного изменения не только размеров, но и формы предметов) является наиболее сложным моментом пространственного изображения и развивается позднее.

Самая существенная особенность непосредственного пространства в отличие от пространства геометрического заключается в том, что в то время как в геометрическом пространстве «нулевая точка», т. е. отправная точка, от которой ведётся отсчёт расстояния во всех трёх измерениях, свободно переносима из одной точки в любую другую, центр непосредственного пространства фиксирован в воспринимающем индивиде; исходя от себя, он первоначально «переживает» «вверх и вниз», «вправо и влево», «вперёд и назад». Каждое измерение определено при этом качественными, по существу непространственными признаками. В восприятии пространства существенное значение имеет умение переносить свою, сначала фиксированную, точку отсчёта в любую другую точку пространства и переводить, «трансформировать» все пространственные отношения из одной системы отсчёта в другую.

Стержнем общего развития понимания пространства является переход от фиксированной в себе системы отсчёта (координат) к системе со свободно

перемещаемой точкой отсчёта. Лишь на основе этой операции неоформленное переживание протяжённости становится подлинным восприятием пространства. Она же является предпосылкой подлинного понимания пространственной *схемы, плана, географической карты*.

Восприятие формы у детей

Восприятие конкретной предметной формы очень рано доступно ребёнку. Уже на втором году можно констатировать у детей узнавание знакомых предметов по контурам. В дальнейшем, в дошкольном возрасте даже довольно сложные контурные и силуэтные рисунки легко узнаются детьми. На основании проведённого под нашим руководством исследования Шабалина [«Учёные записки Государственного Педагогического института им. Герцена», под ред. проф. С. Л. Рубинштейна, т. XVIII, 1939. Этому же вопросу посвящено исследование Б. Н. Хачатуридзе (см. «Новые дидактические материалы и игры, в связи с некоторыми вопросами дошкольного воспитания», Тбилиси, 1939, стр. 137—182.)] можно с определённостью утверждать, что у дошкольников форма является уже одним из основных факторов распознания предметов.

Восприятие абстрактной геометрической формы, незнакомой ребёнку, представляет для него сначала значительные трудности. При предъявлении дошкольникам (3—7 лет) абстрактной геометрической формы они большей частью сначала «опредмечивают» её, т. е. дают ей наивно-предметное истолкование: треугольник — «карманчик»; круг — «колёсико»; четырёхугольник, пересечённый накрест перпендикулярными линиями, — «окошко»; треугольник, надставленный над четырёхугольником, — «дом» и т. д.

Таким образом, когда геометрическая форма недоступна ещё ребёнку как таковая, он по большей части при восприятии её отходит к предмету, а не к чувствоподобному диффузному впечатлению, как это утверждалось в психологической литературе. При этом младший дошкольник часто склонен непосредственно отожествлять неизвестную ему геометрическую форму с предметом. В дальнейшем ребёнок, начиная овладевать геометрической формой, уже не отожествляет её непосредственно с конкретной формой знакомого ему предмета, а воспринимает её как *сходную* с этой последней («это *как бы* окошко, карманчик» и т. п., — говорят дети): так начинается у него процесс абстракции формы.

В общем ходе развития восприятия предметной и геометрической формы наблюдается своеобразная диалектика: сначала геометрическая форма воспринимается, исходя из предметной; затем, по мере того как ребёнок несколько раньше или позже, в зависимости от характера образовательной работы, которая ведётся с ним в этом направлении, овладевает геометрической формой, уже обратно — конкретная форма предметов начинает определяться посредством более чёткой геометрической формы.

По мере того как ребёнок в ходе обучения знакомится хотя бы с простейшими геометрическими свойствами тел, он научается различать геометрические фигуры как таковые (треугольник, квадрат, куб и т. д.). Для того чтобы ребёнок дошкольного возраста овладел элементарным знанием геометрических форм, требуется специальная и притом тщательная работа педагога, но оно во всяком случае не может быть признано вовсе недоступным ему.

Не подлежит сомнению, что абстрактная геометрическая форма сначала для дошкольников менее доходчива, чем, например, цвет. Целый ряд наблюдений и исследований это подтверждает. Однако никак нельзя всё же утверждать, как это делают представители лейпцигской школы, что дети дошкольного возраста вообще «слепы к форме».

Уже в упомянутой работе Шабалина детям 3—7 лет предлагался набор, в котором было по 4 экспоната разной формы, но одного и того же цвета, в том числе один той же формы, что и образец. Ни разу ни один дошкольник в этих условиях не наложил образец предъявленной формы на экспонат того же цвета, но другой формы. Так как экспонатов того же цвета, но разной формы, в наборе было 4, то очевидно, что ребёнок считался не только с цветом; выбирая между одноцветными фигурами ту, которая имела соответствующую форму, он, очевидно, руководствовался формой. Таким образом, о «слепоте» дошкольников к форме не приходится говорить. Многое при этом зависит, конечно, от того, какая ведётся с детьми работа над восприятием формы.

Поскольку цвет является в дошкольном возрасте доходчивым, а геометрическая форма сначала мало доступной, необходимо, очевидно, использовать в работе с детьми этого возраста эффективность цвета; вместе с тем не менее важно обратить внимание на распознавание форм, необходимое при обучении чтению и в дальнейшем, для овладения начатками геометрии.

Иные результаты, которые дали опыты ряда зарубежных авторов (Декедр, Катц и др.), посвящённые вопросу о восприятии дошкольниками формы и цвета, объясняются в значительной мере порочностью их методики. Эта методика носила казуистический, «провокационный» характер: ребёнку предлагается отыскать «такую же» фигуру в наборе, в котором экспонатов такой же формы и цвета вообще нет. Ребёнок вынужден поэтому выбрать фигуру не такую же — либо в отношении формы, либо в отношении цвета. В одних случаях — при предъявлении абстрактной планиметрической фигуры — дети отдавали по большей части предпочтение цвету, в других, когда приходилось пожертвовать подобием либо в цвете, либо в знакомой им предметной форме, они отдавали по большей части предпочтение форме.

В наших опытах эта методика была изменена; казуистический, провокационный характер был из неё полностью устранён (см. выше).

В опытах Декедр, подбирая по предложению экспериментатора «такую же» фигуру или фигуру, которая «выглядит совершенно так же», дети, когда им предъявляли абстрактную планиметрическую форму, большей частью (в 69% случаев) руководствовались цветом, а не формой (окрашенные в различные цвета фигуры). Во второй серии, в которой Декедр сравнивал значимость цвета и конкретной, предметной, а не абстрактной геометрической формы, результаты получились противоположные тем, которые дала первая серия: дети в возрасте от 3 до 6 лет при сравнении руководствовались преимущественно цветом лишь в 38,5% случаев, а предметной формой — в 61,5% случаев. Сопоставлением первой и второй серии опытов Декедр подтверждает то положение, что лишь абстрактная геометрическая форма, ещё не осмысленная для ребёнка, оказывается мало значимой; предметная же форма, доступная пониманию ребёнка, играет очень существенную роль в его восприятии.

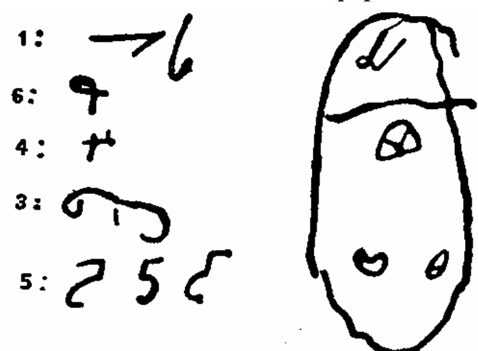
Фолькельт, стремящийся тенденциозно преуменьшить значение предметно-смыслового содержания восприятия, обходит эти данные второй серии опытов Декедр. Неправомерно обобщая и заостряя результаты первой серии, он говорит о «слепоте в отношении формы» у детей дошкольного возраста. Утверждения Фолькельта не подтверждаются фактическими данными даже тех экспериментов, на которые он ссылается. Для извлечения из них желательных ему выводов он по существу фальсифицирует их итог, тенденциозно выдвигая результаты одной части опытов и затушёвывая другие.

В правильном восприятии формы существенное значение имеет развитие константности восприятия формы при изменении угла зрения. Развитие константности проделывает у ребёнка довольно значительный путь, достигая, по

данным ряда исследований, своего максимума в 10—14 лет.

Надо отметить, что форма сначала воспринимается детьми в относительно большой независимости от *положения*. Дети часто рассматривают книжки с картинками в перевёрнутом виде, узнавая изображённое на них, когда это изображение повёрнуто под углом в 90°, 180°, и сами иногда изображают предметы в перевёрнутом виде. При обучении письму эта независимость формы от положения проявляется в встречающемся у детей *зеркальном шрифте*, при котором сама форма букв воспроизводится правильно, но правильное расположение их нарушается.

Зеркальное письмо. Независимость формы от положения



С восприятием формы, или фигурности, связан и один из путей, по которым ребёнок идёт к пониманию числа. [См. работу Менчинской — «Развитие арифметических операций у детей школьного возраста», Учпедгиз, 1934.]

В проведённом под нашим руководством исследовании Френкеля (ещё не опубликованная диссертация) показано, что широко распространённое альтернативное решение вопроса о том, непосредственное ли восприятие или счёт является первичной основой представления о числе, неправильно.

Представление о числе у дошкольника предполагает и счёт и непосредственное восприятие объектов. Оно возникает, когда представления становятся психологическими компонентами единого действия, целью которого является определение численности (или порядка) объектов воспринимаемого множества. Развитие восприятия множества проходит в основном следующий путь:

а) На начальном этапе ребёнок воспринимает и воспроизводит группу, объектов на основе учёта конкретно-качественных особенностей. Способность к узнаванию и воспроизведению множества на основе восприятия лишь пространственной формы его является, таким образом, не исходным пунктом, а уже последующей ступенью развития.

б) Восприятие группы с учётом только качественных особенностей её объектов переходит с развитием абстракции в восприятие группы на основе учёта пространственного расположения её объектов при частичном или полном абстрагировании от их конкретно-качественных особенностей.

На протяжении этой ступени сосуществуют различные формы и способы восприятия и оценки количества. В одних случаях эта оценка происходит на основе восприятия пространственной формы множества, в других — уже на основе счёта. При этом часто ещё бывает так, что ребёнок правильно сосчитывает объекты группы, но при сравнении её с другой группой, объекты которой также правильно сосчитаны ребёнком, оценка каждой группы производится на основе восприятия пространственной величины.

в) Наконец, с развитием представления о числе и овладением счётными операциями ребёнок переходит к восприятию группы на основе учёта численности её объектов с абстрагированием от пространственно-качественных

её особенностей.

Эти различные ступени могут в той или иной мере сосуществовать: восприятие качественной стороны явлений и счёт многообразно переплетаются друг с другом.

Восприятие времени у детей

Значительная роль опосредованных компонентов в восприятии времени обусловливает значительные трудности, с которыми связано его осознание у детей. Слова «теперь», «сегодня», «вчера» и «завтра» при каждом их употреблении могут указывать на другой отрезок реального времени. День, который обозначает слово «сегодня» в то время, когда я это пишу, и день, которому это же слово будет соответствовать, когда написанное мной кто-либо прочтёт, — различные дни. При тожественности значений этих временных обозначений конкретный момент реальности, на который они указывают, непрерывно передвигается. Это трудность, с которой ребёнок не сразу может совладать.

Штерн запротоколировал, как начала справляться с этой трудностью его дочь. На четвёртом году Гильда постоянно спрашивала: «Сегодня — завтра? Теперь сегодня?». Если теперь — «сегодня», то не исчезло ли со вчерашним днём вчерашнее «завтра»? Она ещё не понимала, хотя начинала уже уяснять себе, что сегодняшнее «сегодня» и вчерашнее «завтра» — один и тот же день. В 3—5 лет, говоря о предстоящем возвращении домой, она спрашивает: «Когда мы пойдём домой, будет сегодня?». Но в 5;1 [5 лет и 1 месяц] она диктует матери письмо к отсутствующему отцу: «Сегодня мы хорошо готовим» и в пояснении к слову «сегодня» добавляет: «Сегодня, потому что, знаешь, это сегодня, но отец будет знать, что это было вчера». Она уже понимает, что сегодняшнее «сегодня» и завтрашнее «вчера» — один и тот же день. Она начала овладевать относительностью временных понятий и сделала первый шаг на пути к разрешению большой проблемы, которая чревата ещё серьёзными трудностями. И в этом отношении, конечно, между детьми наблюдаются значительные различия. Наташа Ш. (4;3) спрашивает мать: «Мама, а можно сделать потом — сейчас, а сегодня можно сделать вчера?». С другой стороны, у маленькой Эльды (2;11) происходит такой разговор с заболевшим отцом. Эльда спрашивает: «Папа, когда ты будешь здоров?» — Завтра. — На следующий день тот же вопрос и тот же ответ. Тогда Эльда: «Но ведь сегодня — завтра (из неопубликованного дневника Михайловой).

На ранних этапах развития ребёнок ориентируется во времени на основе по существу вневременных, качественных признаков.

Сана (2;6), ложась спать, моется и говорит няне: «Сейчас я сказу «С добьим утьем?» — Няня: «Нет, это ты утром скажешь, а сейчас вечер». Сана: «Какая язница (разница)?» (Все смеёмся.) Сана: «Мы помыись — надо сказать с добьим утьем». Мать: «Разница в том, что утром светло бывает и люди начинают работать, а вечером темно и люди ложатся спать. Так вечером надо сказать «покойной ночи». Сана: «Нет, спокойной ночи надо сказать, когда ноцную юбаску оденесь. А я сейчас помыясь тойко. Надо сказать «с добьим утьем». (Нет, спокойной ночи надо сказать, когда ночную рубашку оденешь. А я сейчас помылась только. Надо сказать «С добрым утром».)

И в дальнейшем у детей более чётко локализируются во времени по преимуществу события с резко отличительными качественными признаками и сезонными чертами (лето, зима, весна, осень). Большой точностью отличаются представления о небольших промежутках времени, в отношении которых ребёнок имеет более или менее определённое представление об их реальной вместимости

на основании опыта личной, домашней жизни, времяпрепровождения в дошкольном учреждении и т. п. Представления о больших промежутках времени очень неточны; события сколько-нибудь значительной давности часто вообще теряют свое определённое место во времени.

Однако и в этом отношении надо учитывать значительные индивидуальные различия. Хотя временные представления обычно развиваются у детей относительно поздно (особенно когда не уделяют достаточного внимания их выработке), не следует преувеличивать их недоступности.

Привожу пример из дневника Леушиной:

«Говорили о переезде на дачу. Мать сказала, что они поедут в этом году ближе к Пушкинским горам. Сана (5;9) выразила большой восторг. Мать: «Мы поедем в Пушкинские горы, в село Михайловское, там ты Пушкина посмотришь». — «Ой, какая ты смешная, мама. Он же умер». «Что ты говоришь? Давно ли?» — «Очень давно, 100 лет». — «А как же это давно; когда ты маленькая была?» — «Ну, что ты, мама (смеётся). Даже тебя и папы не было, когда умер Пушкин. А знаешь, мама, если бы его не убили, он сейчас всё равно умер бы от старости. Он, вероятно, умер бы, когда я была совсем, совсем маленькая».

Дальнейшее развитие способности к более точной локализации и пониманию последовательности связано с осознанием причинных зависимостей и овладением количественными соотношениями временных величин.

Проблема времени встаёт перед учащимися особенно остро в связи с изучением истории; и именно в процессе изучения истории должно у детей формироваться более углублённое представление об историческом времени.

Понимание истории включает в себя в конденсированной форме всю вышенамеченную проблематику времени. Она в историческом познании сосредоточивается в проблеме исторических датировок и понимании исторической перспективы.

Развитие восприятия и наблюдения у детей

В ощущениях и восприятиях протекает сначала у ребёнка весь процесс познания объективной действительности. Так как сами рецепторы созревают очень рано, развитие восприятия является в основном развитием осмысливания чувственных данных ощущения, осознания их предметного содержания. Оно приводит ко всё более глубокому познавательному проникновению в предметное содержание объективной действительности и проявляется во всё более осознанных познавательных установках процесса восприятия.

Восприятие ребёнка формируется в процессе развития конкретной деятельности ребёнка. Формируясь, расширяясь и углубляясь в процессе целенаправленной деятельности, практического предметного действия, игры, изобразительной деятельности и т. д., восприятие в конце концов само переходит в самостоятельную деятельность наблюдения. Серия исследований, проведённых А. Р. Лурией (совместно с А. М. Миреневой) на группе однояйцовых близнецов, показала, что включённый в конструктивную деятельность процесс восприятия существенно перестраивается и, приобретая новые черты, превращается в сложную деятельность наглядного анализа и синтеза, в которой восприятие ребёнка приобретает новые, специфические черты.

Наблюдение показывает и эксперимент подтверждает, что начало осмысленного восприятия предмета должно быть отнесено к очень раннему возрасту. Уже к двум годам ребёнок отличает на картинке изображение знакомых ему предметов и людей от цветных фигурных пятен и проявляет интерес именно к предметному содержанию картинки.

Раннее зарождение осмысленного восприятия предметов не исключает

того, что оно проходит длинный путь развития. В раннем восприятии ребёнка, имеющего ограниченный опыт и незначительный круг знаний, на передний план часто выступает не объективно существенное, а эмоционально-действенное; восприятие находится в значительной зависимости от аффективно-моторных и эмоциональных реакций. Это положение подтверждается многочисленными фактами наблюдений, зафиксированных в различных дневниковых записях, и результатами многократных простых экспериментов с показом картинок. Об этом господстве эмоционально-яркого впечатления красноречиво свидетельствуют многочисленные случаи неожиданных сопоставлений и отожествлений объективно разнородных предметов или явлений, которые так часто производятся детьми.

Мейман приводит, например, случай, когда ребёнок, ранее видевший на картинке изображение гуся и лебедя, увидав изображение верблюда, называет его «птичкой». Поразившая ребёнка удлинённая шея до такой степени, очевидно, выступила в сознании ребёнка на передний план, как наиболее ярко эмоционально действующее ядро, что все остальные черты, отличающие верблюда от птицы, — горб, четыре ноги — как-то расплылись, стушевались, отступили на задний план.

Такие отожествления иногда производятся вопреки целому ряду существенных отличий на основании несущественной черты, господствующей в восприятии ребёнка в силу яркости того эмоционального впечатления, которое она на него произвела. Именно эта эмоционально наиболее яркая черта выступает на передний план, всё остальное в большей или меньшей степени отступает на задний план в виде более или менее чёткого фона. Однако уже на ранних ступенях развития, в частности в дошкольном возрасте, когда вообще роль эмоциональных моментов в восприятии ребёнка несомненно очень велика, значительную роль в восприятии играет познавательная установка. В зависимости от степени доступности материала она может получить лишь более или менее отчётливое выражение.

Эту познавательную установку ребёнка очень ярко выявили наши исследования (в частности исследование Шабалина о восприятии формы и Овсепян — о стадиях наблюдения).

В тех случаях, когда (при одном лишь тактильном предъявлении материала) опознание предмета по его форме вызывало у ребёнка затруднение, у него нередко появляется вопрос: «что это?» В этом вопросе выступает отчётливо выраженная познавательная установка.

Не менее определённо она выступает при восприятии картинок. Дети-дошкольники (4—6 лет), как показали наши опыты, обычно стремились дать *истолкование* воспринятому (см. дальше).

Наконец, ещё ярче о той же познавательной установке свидетельствуют те вопросы «что это?», «почему?» и т. д., которые в стадии вопросов, приблизительно к 4 годам, целым роем поднимает у детей почти каждое попадающее в поле их зрения явление (см. главу о развитии мышления у детей).

Всё это свидетельствует о том, что восприятие ребёнка дошкольного возраста, несмотря на свою яркую эмоциональность, включает в себя познавательный момент осмысливания, который при затруднении выступает как особый процесс.

Познавательная установка ребёнка на точность воспроизведения нашла себе выражение и в самом методе, которым в опытах Шабалина иногда пользовались дети (4— 7 лет) при воспроизведении предъявленных им фигур: некоторые дети по собственной инициативе прибегали к наложению фигуры на бумагу и её обведению. В некоторых случаях дети пользовались и счётом:

подсчитывали число сторон, углов предъявленной им фигуры.

Эти факты дают экспериментальное опровержение утверждений представителей лейпцигской школы. Тенденциозно поставленным экспериментом, искусственно подогнанным для «экспериментального» обоснования их идеалистической теории о непредметном, чувствоподобном характере примитивного сознания, представители этой школы пытались доказать, будто восприятие ребёнка-дошкольника не отражает предметов объективной действительности, а лишь выражает то субъективное аффективное впечатление, которое они вызывают. В противоположность этим утверждениям о чувствоподобном диффузно-комплексном характере восприятия дошкольника наши данные доказывают, что восприятие ребёнка вовсе не является лишь комплексом диффундирующих впечатлений.

Эмоциональные моменты, которые бесспорно играют значительную роль в восприятии ребёнка, сочетаются с моментами интеллектуальными и проявляются конкретно в значении, которое имеют для восприятия ребёнка его интересы, обычно яркие, но ограниченные. В предметах, которые представляют для детей непосредственный интерес, дети обычно оказываются способными выделить и подметить множество деталей; но только детали часто выделяются не существенные. Притом число направлений, по которым идёт наблюдение ребёнка, сначала естественно очень ограничено. Поэтому с большой дифференцированностью и детализированностью по некоторым направлениям восприятие ребёнка одновременно оказывается по многим направлениям *схематизирующим и рядополагающим*; в нём слаб и анализ и синтез.

Это проявляется в том, что ребёнок часто оперирует мало расчленёнными и дифференцированными схемами, которые дают лишь общие контуры и недостаточно выделяют отдельные части, качества, свойства. С этой схематичностью, недостаточным умением аналитически выделить части сочетается рядоположение выделенных частей, которые не связываются надлежащим образом и потому не включаются в единое целое. Слабость анализа соединяется как с оборотной стороной со слабостью синтеза, неумение выделить существенные стороны воспринимаемого — с неумением вскрыть существенные связи между различными сторонами действительности.

Детские рисунки представляют яркую иллюстрацию этого положения. Ребёнок рисует схемами, чрезвычайно бедными деталями. Но наряду с этой схематической целостностью в детских рисунках также ярко выступает и как будто обратная черта. Автору пришлось наблюдать у трёхлетнего ребёнка рисунок, на котором рот был изображён вне лица, а язык — вне рта. Изображение схематично: нос, уши вовсе отсутствуют, но выделенные рот и язык совсем выпали: рот — из лица и язык — изо рта. Отсутствует или слабо выявлено умение соподчинять части и включать их как подчинённые моменты в состав целого.

Для обозначения этого схематизирующего восприятия Клапаред, а за ним Пиаже ввели термин *«синкретизм»*. Клапаред заимствовал его у Ренана, обозначавшего этим термином «примитивный умственный акт», «общий и понимающий, но неясный и неточный, в котором всё без различия сбито вместе». Говоря о синкретическом восприятии ребёнка, Клапаред подчеркнул главным образом схематическую целостность структуры.

Под влиянием структурной психологии в новейших работах о детском восприятии его структуру или форму обычно ошибочно рассматривают в отрыве от его содержания. Между тем в действительности решающим для структуры восприятия является именно его содержание; структура или форма в конечном счёте зависит от содержания. Поэтому признание синкретизма универсальной структурой, покрывающей все восприятия ребёнка определённого возраста,

неправомерно.

Схематизирующее и рядополагающее восприятие многих ещё малодоступных ребёнку сторон действительности сочетается с более аналитичным и синтетичным, расчленённым и связанным восприятием тех сначала немногочисленных сторон её, которые доступны ребёнку; применительно к разному содержанию у ребёнка сосуществуют разные формы восприятия.

По мере того как расширяется круг интересов и знаний у ребёнка, формируется его мысль, схематизирующее и рядополагающее восприятие всё шире переходит в более адекватное действительности, одновременно анализирующее и синтезирующее восприятие; и это *анализирующее* и *синтезирующее* восприятие становится господствующим.

Анализ и синтез служат сначала для раскрытия многообразных сторон явлений в их внешних свойствах и совершаются на относительно высоком уровне обобщения. С расширением опыта ребёнка и приобретаемых им в процессе обучения знаний ребёнок начинает адекватнее осмысливать всё более широкий круг жизненных ситуаций. Дальнейшее развитие восприятия связано с развитием научного мышления и овладением в процессе обучения всё более обширной и глубокой системой теоретических знаний; оно приводит к развитию высших форм *обобщённого восприятия*. В восприятие включается новое обобщённое содержание, и единичное в нём становится частным случаем или представителем общего.

Развитие восприятия на более поздних ступенях сказывается главным образом на восприятии сложных по своему содержанию явлений, в частности сложных психологических ситуаций.

Уже в самом раннем детстве ребёнок осмысленно воспринимает выразительные движения и более или менее простые психологические ситуации. Но осмысленное восприятие сложных и необычных психологических ситуаций, восприятие сложного ряда действий, как поступков, выражающих характер действующих лиц, более полно развивается лишь позднее, особенно тогда, когда у подростка проявляется повышенный интерес к внутренней жизни и более углублённое её понимание. Эстетическое восприятие художественного произведения, сложного по своему содержанию и по своей композиции, также проходит через длительный период развития. В процессе развития ребёнка для восприятия открываются всё новые предметные области, и вместе с тем с ростом знаний и развитием научного мышления происходит непрерывное углубление и преобразование восприятия уже прежде открывшихся восприятию областей. Ребёнок по-иному воспринимает мир, по мере того как он глубже его познаёт.

Сугубо бегло намеченные здесь ступени в развитии восприятия — это ступени познания объективной действительности.

Развитие высших форм восприятия приводит к его превращению в направленную, сознательно регулируемую операцию; по мере того как восприятие становится сознательным и целенаправленным актом, оно превращается в *наблюдение*. Так же, как ощущение включено в восприятие, так, далее, и *восприятие включается в процесс активного наблюдения*.

Мало *слышать* — нужно уметь *слушать*; мало *видеть* — нужно уметь *смотреть*. Это умение даётся не сразу. Восприятие действительности совершается сначала как подчинённый процесс внутри какой-то деятельности — у ребёнка сперва игровой, у взрослого человека в ходе исторического развития трудовой практической деятельности.

Возникновение наблюдения означает по существу первое выделение из практической деятельности — деятельности «теоретической», познавательной.

В ходе умственного развития ребёнка возникновение и развитие

наблюдения имеет особое значение. Не удивительно поэтому, что целый ряд крупнейших исследователей в области психологии ребёнка (В. Штерн, А. Бине, Э. Клапаред, Л. Термен и многие другие) уделил этому вопросу о развитии наблюдения у детей особое внимание. Однако большинство исследователей последнего времени, очевидно, под влиянием формалистических тенденций, широко распространённых в современной психологии восприятия, пытались установить формальные универсальные стадии наблюдения, будто бы сменяющие друг друга в раз и навсегда установленной последовательности независимо от содержания, которым в процессе образования овладел ребёнок. Так, Бине устанавливает 3 стадии, которые следуют друг за другом: 1) стадию перечисления разрозненных предметов — от 3 до 7 лет; 2) стадию описания — от 7 лет; предметы характеризуются, указываются связи между ними; и 3) стадию интерпретации, когда картина воспринимается и передаётся как смысловое целое. (Близка к этим стадиям и схема других исследователей — Декедр, Термена и др.)

В действительности форма восприятия и наблюдения зависит от его содержания; поэтому попытка дать линию развития формы восприятия в отрыве от смыслового содержания по существу не может дать однозначных результатов. Она неизбежно приводит к противоречиям. Их разрешение может быть дано, только если учесть предметное, смысловое содержание восприятия.

Равно возможно как то, что ребёнок начнёт с деталей, с перечисления отдельных частей, так и то, что он раньше обратит внимание на целое. Будет ли ребёнок только перечислять отдельные предметы, или он сможет описать или даже истолковать воспринятое как осмысленное целое, — зависит в значительной мере от содержания восприятия, от того, что является носителем более доступного для ребёнка смыслового содержания — отдельные части или целое. Есть, с одной стороны, такие простые жизненные ситуации, которые осмысленно воспринимаются ребёнком в раннем дошкольном возрасте, и, с другой стороны, всегда могут встретиться такие сложные ситуации, в отношении которых и некоторые взрослые опустятся до стадии перечисления разрозненных предметов или явлений. Поэтому различные стадии восприятия в смысле Штерна и Бине могут сосуществовать. Восприятие ребёнка может находиться на одной стадии по отношению к одному содержанию и одновременно на другой — по отношению к иному содержанию.

В развитии восприятия у ребёнка не существует, таким образом, исключительного, безотносительного к содержанию, господства целого либо такого же господства частей, будто бы фатально предопределённого имманентным развитием форм или структур.

Для ребёнка на каждой стадии его развития могут быть доступны как целое, так и части. Различные стадии или формы восприятия у ребёнка обычно сосуществуют, а не наслаиваются внешне одна над другой.

Подбирая различные по сложности своего содержания ситуации, можно обнаружить у одного и того же ребёнка на той же ступени развития различные стадии восприятия. Обратно — подбирая достаточно сложные и необычные ситуации, можно у взрослого человека в любом возрасте получить любую из стадий, установленных у ребёнка.

На основании материала, который мы собрали в одном из дошкольных учреждений Ленинграда [См. «Учёные записки Государственного Педагогического института им. Герцена», т. XVIII, 1939, статьи С. Л. Рубинштейна и Г. Т. Овсепян.], мы можем наметить следующие положения:

Во-первых, у младших дошкольников трёхлеток при рассматривании картинок часто встречается перечисление. Но это перечисление является проявлением не бессмысленного наблюдения картинки, а осмысленного

узнавания предмета по его изображению. В тех случаях, когда сюжет картинки пробуждает у ребёнка пережитое в личном опыте, картинка вызывает связный рассказ о пережитом. В одном и другом случае картинка собственно не является для ребёнка предметом наблюдения, а служит лишь отправной точкой, от которой он идёт к пережитой ситуации или знакомому предмету в действительности.

Как только создаётся установка на наблюдение картинки, возникает тенденция интерпретации, и именно в тех случаях, когда сама картинка не имеет сколько-нибудь ясного, доступного пониманию ребёнка, сюжетного содержания. Даже в таких случаях мы сталкивались с тем, что в ответ на предложение рассказать, что нарисовано на картинке, дети постарше сплошь и рядом отмечали непонятность для них картинки и тем самым ясно обнаруживали, что они искали в ней смысла и, значит, стремились к интерпретации.

Так, при показе сложной картины, обременённой множеством деталей, на которой было изображено, как выделываются бурки, Белла (5;0) говорит: «А не понять, что это...» и затем лишь отмечает некоторые детали. Маша (5;6): «Это непонятно, что такое. Дедушка и бабушка поднимают бревно». Отметив непонятность картины в целом, ребёнок из множества деталей картины выделяет ту, о которой он в состоянии дать — пусть неправильную — интерпретацию.

Во-вторых, в тех случаях, когда в картине был достаточно отчётливо представлен понятный детям по своему содержанию сюжет (например игра в куклы, в мяч), даже младшие дошкольники давали интерпретацию. Если помимо этого сюжета на картинке был фон с большим количеством менее ярких деталей, то у старших детей появлялось перечисление, потому что они отмечали и эти детали; младшие же дети, их не отмечавшие, давали более чистую интерпретацию. Таким образом, оказывается, что последовательность «стадий» наблюдения, устанавливаемая Бине, может превратиться в свою противоположность: дети иногда начинают с интерпретации целого и лишь затем переходят к описанию или перечислению деталей.

В-третьих, в силу этой зависимости формы восприятия или стадии наблюдения от содержания, применительно к различному содержанию у ребёнка одного и того же возраста сосуществуют различные стадии или уровни наблюдения.

Вопрос о стадиях наблюдения подвергся затем дальнейшему изучению в работе Овсепян, проведённой под нашим руководством.

Исследование было проведено над детьми-дошкольниками в возрасте 4—6 лет. Результаты работы обнаружили теснейшую зависимость характера детских ответов (рассказов) от содержания показанных картинок и от постановки вопроса. В тех случаях, когда детям предлагалось «рассказать про картинку» и показывались картинки с простым («близким» или «далёким») сюжетом, дети неизменно давали интерпретацию её. Простое «перечисление» или «описание» того, что изображено на картинке, в этих случаях вовсе не имело места. Влияние различной степени «близости» сюжета выражалось не в наличии или отсутствии интерпретации, а в её характере. Картинки, «близкие» детям по содержанию, вызывали более или менее объективный и богатый рассказ. Картинки, более далёкие по содержанию (но с относительно простым сюжетом), вызывали субъективный и фантастически окрашенный, но опять-таки интерпретирующий рассказ. В тех случаях, когда детям показывались картинки с более сложным содержанием и с далёким им по смыслу сюжетом, перечисление и описание имели место, но далеко не всегда. При этом сами дети ясно чувствовали разницу между перечислением или описанием, с одной стороны, и тем, что они считали рассказом по картинке, — с другой. Один из детей, например, совершенно чётко выразил это следующими словами: «Легко сказать, что нарисовано, а рассказать

не могу». Другой, перечислив ряд изображённых на картинке предметов, тут же заявил: «Я про эту картинку не могу рассказать».

Таким образом, усложнение содержания картинки вносило изменение в характер детских рассказов — они сводились иногда действительно к перечислению или описанию, но говорить на основании этого о существовании какой-то особой стадии перечисления или описания было бы абсолютно неправомерно. Такой вывод полностью противоречил бы характеру детских рассказов при наблюдении картинок с более простым содержанием, а также отношению самих детей к перечислению или описанию, которые никак не отожествлялись детьми с подлинным интерпретирующим рассказом.

Наш экспериментальный материал позволяет наметить основные стадии в развитии наблюдения у детей. Подлинные стадии наблюдения, отражающие ступени умственного развития ребёнка, — это ступени интерпретации. Интерпретация не есть только одна и притом самая поздняя стадия наблюдения. Она имеет место и у дошкольников, но характер её на протяжении развития ребёнка изменяется.

Прежде всего на разных стадиях наблюдения изменяется содержание, доступное для интерпретации, и глубина познавательного проникновения в неё. В зависимости от этого мы различаем: а) уподобляющую интерпретацию, основывающуюся не столько на связях и причинно-следственных зависимостях между явлениями, сколько на их подобии; б) умозаключающую интерпретацию, которая опирается на внешние, чувственно данные свойства и их внешние связи: в) умозаключающую интерпретацию, которая раскрывает и абстрактные, чувственно не данные, внутренние свойства предметов и явлений в их существенных, внутренних взаимосвязях.

Далее, на разных ступенях развития меняется сложность той композиции, которая может быть охвачена в целом, в единстве и взаимосвязи всех его частей. Эти изменения дают возможность разрешить то противоречие, в котором запуталась психология, одни из представителей которой утверждают, что восприятие ребёнка целостно, глобально, синкретично, что в нём недифференцированное, нерасчленённое целое господствует за счёт частей, а другие выдвигают обратный тезис, что ребёнок никогда не схватывает целого, а ограничивается лишь перечислением частей. Подлинный путь развития восприятия и наблюдения ребёнка в отношении формы или «структуры» заключается не столько в том, что развитие восприятия ребёнка идёт от господства целого к господству частей или от господства частей к господству целого, сколько в том, что от ступени к ступени, в зависимости от изменения содержания и характера интерпретации, т. е. осмысливания содержания, изменяется природа, характер целого и его взаимоотношение с частями в восприятии ребёнка. От схематического целого, нерасчленённого, более или менее диффузного или суммативного, т. е. от целого, в котором части не расчленены или лишь внешне соединены, восприятие и наблюдение ребёнка переходят к целому, основанному сначала на внешней, а затем на внутренней взаимосвязи его частей, сторон, моментов.

Третье изменение в характере интерпретации заключается в росте сознательности, плановости, систематичности самого процесса наблюдения. Сначала — на стадии уподобляющей интерпретации — ребёнок отдаётся более или менее бесконтрольно во власть первой более или менее случайно, в порядке короткого замыкания, у него возникшей интерпретации. Затем начинает появляться переосмысливание отдельных моментов ситуации или иногда даже всей ситуации в целом в результате непреднамеренно возникающего сопоставления различных его моментов. Наконец, на самых высших ступенях

ребёнок научается сознательно проверять возникающее у него истолкование воспринимаемого в более или менее организованном наблюдении.

Характеризуемые всеми этими изменениями стадии наблюдения не наслаиваются внешне друг на друга; являясь формами, диалектически связанными с содержанием, они не только у разных детей одного и того же возраста, но и у одного и того же ребёнка одновременно сосуществуют, хотя одна из них и является наиболее характерной для достигнутого ребёнком общего уровня умственного развития.

Развитие новых форм наблюдения совершается в процессе овладения новым предметным содержанием — у детей в процессе обучения и воспитания.

Глава VIII. Память

Память и восприятие

Восприятия, в которых человек познаёт окружающую действительность, обычно не исчезают бесследно. Они закрепляются, сохраняются и воспроизводятся в дальнейшем в форме узнавания виденных нами предметов, воспоминания о пережитом, припоминания былого и т. д.

Осмысленное восприятие предметов всегда предполагает и включает их опознание, т. е. узнавание. Узнавание имеет место не только там, где мы опознаём и отожествляем определённый единичный предмет как тот же самый, который был уже прежде нами воспринят, но и в случаях обобщённого узнавания, когда мы опознаём воспринимаемый нами сейчас предмет как стол, стул, лампу, книгу и т. д. А без такого обобщённого узнавания предметов как относящихся к такому-то роду вообще не приходится говорить об осмысленном восприятии.

Но восприятие в своей конкретной реальности не может ограничиваться обобщённым, обезличенным опознанием предметов вне пространства и времени. Для познавательной ориентировки человека в окружающей действительности требуется известная преемственность между различными восприятиями, посредством которых в истории развития личности совершается её познание действительности. Сохранение этой преемственности — не менее существенная сторона памяти, чем способность запомнить определённое положение или какую-нибудь частную операцию.

Когда утром, просыпаясь у себя в комнате, я открываю глаза, я обычно знаю, помню, где я нахожусь; точно так же, когда затем я прихожу в институт, к себе в кабинет или в аудиторию, где я обычно читаю лекции, я знаю, как я сюда попал и помню, где я нахожусь. Нарушение этой примитивной и фундаментальной стороны памяти, там где оно случается, представляет серьёзное нарушение сознательной жизни личности, выражающее глубокий её распад.

Восприятие действительности у каждого человека исторично, связано со всей историей его жизненного пути, включено в преемственную связь его опыта. Из этого контекста черпает восприятие своё конкретное значение для воспринимающего субъекта — то, что характеризует его в его психологической реальности, а не лишь гносеологической его значимости. Этот личностный контекст, преемственная связь опыта сплетается из воспоминаний, воспроизводящих пережитое.

Но практическая деятельность порождает необходимость не только в том, чтобы включать получаемые в процессе восприятия знания о действительности в контекст определённой ситуации личного опыта, но и в том, чтобы извлекать, абстрагировать их из этого контекста. Если, восприняв тот или иной предмет, человек узнал его свойства, ему для нужд действия важно сохранить эти знания и иметь возможность перенести их в любую другую ситуацию, используя их когда

и где бы это ни понадобилось, — ему важно, в частности, иметь возможность восстановить эти знания в отсутствие предмета. Эту возможность даёт воспроизводимый образ представления, возникающий в отсутствие предмета. В свободных, вычлененных из восприятия воспроизведённых образах представления выделяются из восприятия. Уже поскольку запоминание проявляется в генерическом узнавании обобщённого значения предметов, имеет место воспроизведение не только чувственного, но и обобщённого, смыслового содержания; уже поэтому может быть воспроизведение не только восприятий, но и мыслей. По существу как в одном, так и в другом случае, как при воспроизведении восприятий, так и при воспроизведении мыслей, запоминается и чувственное и смысловое в каком-то единстве; но в первом случае сам чувственный образ является собственно объектом запоминания, который лишь осмысливается, как бы освещается его смысловым содержанием; в другом случае чувственный — речевой — образ является лишь опорной точкой, а собственным предметом запоминания является смысловое содержание, мысль. Поэтому уже в силу единства восприятия и мышления воспроизведение включает не только восприятия, но и мысли. Поскольку же в заучивании те или иные данные, запоминаясь, отвлекаются, абстрагируются от тех частных условий, от той ситуации, в которой они были закреплены, представления, воспроизведённые образы памяти непосредственно переходят в абстракцию, обобщение, мышление.

Память включает ряд процессов: прежде всего это *запечатление* (запоминание) и последующее *узнавание* или *воспроизведение*.

В ходе своей жизни и деятельности, разрешая встающие перед ним практические задачи и более или менее глубоко переживая происходящее, человек, не ставя перед собой специально такой цели или задачи, многое запоминает, многое непроизвольно у него запечатлевается. Однако потребности действия не позволяют ограничиться таким непроизвольным запоминанием. По мере усложнения человеческой деятельности и условий, в которых она совершается, приходится, не полагаясь на случайную удачу непроизвольного запоминания, ставить перед собой специальную цель или задачу запоминания. Из непроизвольного процесса, совершающегося первоначально в составе какой-либо сначала практической деятельности как её предпосылка или компонент запоминание становится сознательным, преднамеренным актом. Запоминание превращается затем — по мере того особенно, как с ростом культуры и накоплением знаний объём материала, которым в своей деятельности должен располагать человек, всё возрастает, — в особую специально организованную деятельность заучивания.

Многообразные процессы памяти могут приобретать различные формы: уже исходный процесс первичного закрепления материала может совершаться в форме непроизвольного запечатления, сознательного, преднамеренного запоминания, систематически организованного заучивания. Результаты этого запечатления, запоминания, заучивания могут проявиться в узнавании того, с чем человек предварительно ознакомился при его предъявлении, и в свободном его воспроизведении. Воспроизведение может, далее, выразиться в форме представлений и знаний, отвлечённых от частной ситуации, в которой они запомнились, или в виде воспоминаний, относящихся к собственному прошлому, к пережитому; здесь в воспроизведении отчётливо выступает двойной аспект *знания* и *переживания*, в специфическом воспоминании сказывается своеобразие переживаний. То, что воспроизводится, может всплывать, непроизвольно вспоминаясь; оно может активно припоминаться.

Отражение или воспроизведение прошлого в памяти не пассивно; оно включает отношение личности к воспроизводимому. Это отношение может быть

более или менее сознательным. Оно становится вполне сознательным, когда воспроизведённый образ осознаётся в своём отношении к прошлой действительности, т. е. когда субъект относится к воспроизведённому образу, как отражению прошлого.

Общим для всех этих многообразных психических процессов, которые обычно объединяются термином *память*, является то, что они отражают или воспроизводят прошлое, прежде пережитое индивидом. Благодаря этому значительно расширяются возможности отражения действительности — с настоящего оно распространяется и на прошлое. Без памяти мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом. Не было бы ни основанных на прошлом знаний, ни навыков. Не было бы психической жизни, смыкающейся в единстве личного сознания, и невозможен был бы факт по существу непрерывного учения, проходящий через всю нашу жизнь и делающий нас тем, что мы есть.

Если говорить о памяти не только как собирательном термине для определённой совокупности процессов, а как о единой «функции», то речь может идти лишь о некоторой очень общей и элементарной способности к запечатлению и — при соответствующих условиях — восстановлению данных чувствительности, т. е. о том, что можно назвать *мнемической функцией*. Запоминание, припоминание, воспроизведение, узнавание, которые включаются в «память», строятся на этой основе, но никак не сводятся к ней. Это специфические процессы, в которые очень существенно включаются мышление в более или менее сложном и иногда противоречивом единстве с речью и все стороны человеческой психики (внимание, интересы, эмоции и т. д.).

Само «сохранение» — это не пассивное лишь хранение материала, не простое его консервирование. Сохранение — это динамический процесс, совершающийся на основе и в условиях определённым образом организованного усвоения, включающий какую-то более или менее выраженную переработку материала, предполагающую участие различных мыслительных операций (обобщения, систематизации и т. д.). Этот процесс имеет свою динамику, при разных условиях различную; она может выразиться не только в убыли, в более или менее быстром забывании; в некоторых случаях последующие воспроизведения могут оказаться более полными и совершенными, чем предыдущие («реминисценция», см. дальше). Уже в силу этого не приходится понимать сохранение как простое консервирование; оно включает освоение и овладение материалом, его переработку и отбор, обобщение и конкретизацию, систематизацию и детализацию и т. д., что отчасти совершается во всём многообразии процессов, в которых оно проявляется.

Все эти процессы памяти в свою очередь являются сторонами, моментами более конкретной деятельности, связанной с познанием мира и изменением его.

Запоминание является собственно более или менее сознательной фиксацией достигнутого в настоящий момент познания действительности в целях использования его в будущей практической или теоретической деятельности, так же как припоминание является извлечением знаний, добытых или усвоенных в прошлом, для практической или теоретической деятельности, протекающей в настоящем.

Генезис часто очень сложной деятельности запоминания, превращающегося затем в организованный процесс заучивания, припоминания, воспроизведения и т. д. на основе первичной элементарной мнемической функции, является продуктом исторического развития, обусловленным потребностями конкретной человеческой деятельности.

Потребность в оформлении и овладении мнемическими процессами и в развитии всё более совершенных и сложных форм запоминания и заучивания должна была ощущаться тем острее, чем сложнее становились формы человеческой деятельности, чем больше они поэтому требовали накопления знаний. Они существенно связаны с потребностями общественным образом организованной деятельности; общественно организованная человеческая деятельность требует не только сохранения собственного опыта и воспроизведения его индивидом для себя, но и возможности сохранить и воспроизвести его для другого. Для этого потребовались специфические процессы, сохраняющие и воспроизводящие опыт опосредованно в словесной речевой форме. Необходимые *для* совместной общественно-трудовой деятельности, эти специфически человеческие формы сохранения и воспроизведения в процессе общественно-трудовой деятельности и формировались; они сложный исторический продукт, связанный с историческим бытием и исторической деятельностью человека (как и мнемические процессы у животных, с преобладанием обонятельной памяти у одних, зрительно-осязательной у других, связанные с биологическими условиями их существования и жизнедеятельности).

Органические основы памяти

Явления, аналогичные сохранению и воспроизведению, которые в силу этого некоторыми исследователями с ними отожествлялись, наблюдаются во всём органическом мире. У всех живых существ, в том числе и у низших организмов (у беспозвоночных), можно констатировать факты изменения привычных реакций в результате личного «опыта» — под воздействием новых условий. Так, например, известно, что, удлиняя периоды заполнения бассейна водой, можно «приучить» устриц к тому, чтобы они в течение всё большего числа часов не открывали раковин (Мильн-Эдвардс). Можно «приучить» дафнии и другие элементарные организмы, обладающие положительными или отрицательными тропизмами, чтобы они при определённых условиях уклонялись от определённого этим тропизмом пути (Ф. Ж. Бойтендайк). Новые «привычки» можно выработать и у растений. Привычный 12-часовой ритм «сонных движений», свойственных некоторым растениям, которые, как клевер и фасоль, мимоза или некоторые виды акаций, закрываются на ночь и открываются утром, сохраняется в течение некоторого времени как «привычка» и в новых условиях, при искусственном затемнении; но соответствующей периодичностью затемнения и освещения можно выработать, например, у акации (Фефер), ритм иной продолжительности — в 18, 6 и т. д. часов. Вновь установившийся ритм опять-таки становится «привычным», сохраняется при возвращении к старым или при переходе к другим новым условиям в течение некоторого времени, по прошествии которого вновь утрачивается.

Такого рода факты дали повод известному физиологу Э. Герингу говорить о *«памяти как общей функции органической материи»*. Впоследствии Р. Семон развил учение об органической памяти, обозначаемой им греческим словом *«мнема»*. Эта *мнема* служит ему для объяснения органических явлений вплоть до происхождения видов, организация которых трактуется как наследственная мнема. Биологизация памяти как психической функции, естественно, привела к психологизации биологии в духе витализма.

Со времени Э. Геринга высказанная им идея получила широкое признание у ряда психологов. Так, Т. Рибо пишет: «По существу своему память — факт биологический, а психологическим фактом она бывает только случайно». «Органическая память по способу усвоения, сохранения и воспроизведения

совершенно тождественна с памятью психологической, и всё различие между ними заключается только в отсутствии у первой сознания».

Но психология, изучая память, должна выяснить, что специфично для памяти как *психического* явления. Она не может сводить психологическое понятие памяти и в особенности памяти человека к общим свойствам органической материи. Но вместе с тем она не должна и отрывать память от общих свойств органической материи и особенно от специфических свойств той органической материи, которая составляет физиологический субстрат психических явлений памяти. Положительное значение теории Геринга в том и заключалось, что она поставила — хотя и в слишком общей, не специфицированной форме — проблему *физиологических основ памяти*.

Согласно теории Э. Геринга, всякий раздражитель оставляет физиологический след, или отпечаток, который и лежит в основе последующего воспроизведения. Р. Семон, возражая против материальных отпечатков, рассматривает раздражитель как энергетическое воздействие, которое изменяет возбудимость материи. Эти изменения материи Семон называет энграммами. Каждая нервная энграмма может при известных условиях дать экфорию, т. е. репродукцию.

В основе памяти лежат физиологические процессы, которые у человека протекают в полушариях головного мозга. Всякое поражение коры в той или иной мере нарушает возможность выработки новых навыков. Амнезии (расстройства памяти) вызываются обычно нарушениями нормального функционирования коры.

Как и все сложные психические процессы, память не допускает, однако, упрощённой локализации в духе старых локализационных теорий. Патология с полной определённостью доказала, что отдельные гистологические элементы не являются хранителями отдельных представлений. Память основывается на сложных динамических сочетаниях последействий процессов возбуждения (или динамических стереотипах, выражаясь терминологией И. П. Павлова). Наличие этих последействий создаёт благоприятные условия для дальнейшего восстановления процессов возбуждения, благоприятствуя воспроизведению при соответствующих условиях уже имевших место процессов.

Относительно природы этих физиологических последействий существуют различные теории. По большей части физиологический процесс, лежащий в основе памяти, сводят к проторению нервных путей. Всякое возбуждение распространяется сначала диффузно по коре; оно встречает меньшее сопротивление со стороны тех нервных элементов, которые функционируют в данное время или недавно функционировали; эти элементы дренируют возбуждение. В результате проторяются и при повторении всё более стабилизуются пути, по которым впредь пойдёт возбуждение. Мозговые следы представляются при этом как изменения сопротивляемости; их распределением объясняется то, что возобновляющееся раздражение вызывает целый пучок связанных с ним в прошлом раздражений.

Для понимания физиологических основ памяти очень существенное значение имеет учение И. П. Павлова об условных рефлексах. В нервных механизмах условного рефлекса, в принципе нервного замыкания как основы образования временнЫх связей Павлов вскрыл физиологический механизм ассоциаций по смежности, которые являются существенной основой элементарных форм памяти. При этом исследования Павлова, преодолевая упрощенческие представления вульгарного ассоцианизма о проторении путей, вскрыли процессы, составляющие физиологическую основу образования условно временнЫх — ассоциативных — связей во всей их реальной сложности, обусловленной открытыми Павловым закономерностями возбуждения и

торможения, концентрации, иррадиации и индукции в деятельности коры.

Представления

Воспроизведение чувственных образов восприятия приводит к возникновению новых своеобразных психических образований — представлений. Представление — это воспроизведённый образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте. В то время как восприятие даёт нам образ предмета лишь в непосредственном присутствии этого предмета, в результате тех раздражений, которые падают от него на наши периферические рецепторные аппараты, представление — это образ предмета, который — на основе предшествовавшего сенсорного воздействия — воспроизводится в отсутствие предмета. Именно в этом, т. е. в отличном у представлений и восприятий отношении к предметам, к явлениям действительности, заключается основное отличие представления от восприятия.

Как и восприятия, представления, даже общие, наглядны; представления — это образы. По сравнению с восприятием представления обычно отличаются меньшей яркостью, хотя степень яркости представления бывает очень различной.

Представления далее отличаются некоторой — то большей, то меньшей — фрагментарностью. При внимательном анализе или попытке установить все стороны или черты предмета, образ которого дан в представлении, обычно оказывается, что некоторые стороны, черты или части вообще не представлены. Вместе с тем, у нас может быть единое общее представление об очень сложном целом, например общий образ какого-нибудь художественного произведения.

Представления, наконец, отличаются большей или меньшей обобщённостью. Перенося во времени данные опыта, знания, добытые в процессе действенного отражения мира, из настоящего в будущее и из прошлого в настоящее, процессы памяти неизбежно в какой-то мере отвлекают эти данные от частных условий единичного момента в пространстве и времени. В них поэтому неизбежно совершается первый шаг на пути к абстракции и обобщению. Воспроизведённые образы памяти, представления являются ступенькой или даже целым рядом ступенек, ведущих от единичного образа восприятия к понятию и обобщённому представлению, которым оперирует мышление. Во-первых, представление может быть более или менее индивидуализированным образом воспоминания об однократной сцене, об определённом лице не вообще, а так, как оно предстало перед нами в один особенно памятный момент. Во-вторых, представление может быть образным, но обобщённым знанием о каком-нибудь предмете так, как он нам вообще представляется, независимо от какой-то определённой частной ситуации, в которой он в том или ином случае был нами как-то воспринят. Такое представление об определённом единичном предмете в отвлечении от конкретных условий места и времени, от специфических условий ситуации, в которой он реально предстал перед нами, предполагает уже известное отвлечение, некоторую абстракцию, совершающуюся в пределах наглядно-образного содержания представления. Она требует уже определённой переработки. Эта переработка воспроизведённого образа-представления подготовляется в некоторых случаях уже внутри восприятия, которое тоже, как мы видели, может обладать различной степенью общности. Эта переработка выражается в том, что в образе-представлении выступают на передний план и сохраняют наибольшее постоянство некоторые основные, наиболее существенные черты, которые характеризуют данный предмет, будучи особенно существенно связаны с его значением; другие как бы стушёвываются, отступая на задний план. В представлении эти последние черты отличаются часто большой неустойчивостью, изменчивостью, текучестью. Неустойчивость представлений,

выражающаяся в изменчивости и текучести некоторых частей, свойств или деталей образа-представления, как бы вводит в представление ряд переменных. Это обстоятельство имеет и положительное значение. Благодаря ему представление приобретает бОльшие возможности для обобщённого представительства различных предметов, чем если бы оно было абсолютно устойчивым образованием, неизменным во всех своих частях, свойствах и деталях.

Наконец, представление может быть обобщённым образом не единичного предмета или лица, а целого класса или категории аналогичных предметов. Существование таких общих представлений было предметом больших философских и психологических дискуссий (Дж. Беркли и др.). Однако существование схем не подлежит сомнению, а схема, будучи наглядной, тоже является своеобразным представлением. Схема какого-либо прибора, машины, схема нервной системы, локализации функций в мозгу и т. п. представляют не единичный объект, а множество однородных объектов в наглядной форме, давая наглядное представление об их структуре. Формы схематизации, т. е. мысленной обобщающей обработки воспроизведённого образа-представления, — чрезвычайно разнообразны. Они дают многообразные виды обобщённых представлений. Особое значение имеют те виды обобщающей обработки представления, которые приводят к созданию художественного образа, соединяющего в себе характер индивидуализированности и типичности. В таком художественном образе определяющим является уже не воспроизведение, а преобразование, характеризующее деятельность не памяти, а воображения.

Таким образом, представления могут обладать различной степенью общности; они образуют целую ступенчатую иерархию всё более обобщённых представлений, которые одним концом переходят в понятия, между тем как, с другой стороны, в образах воспоминания они воспроизводят восприятия в их единичности.

Представления являются собственно образами памяти лишь в том случае, когда воспроизведённый образ-представление воспроизводит прежде воспринятое и в той или иной мере осознаётся в своём отношении к нему. Когда представление возникает или формируется безотносительно к прежде воспринятому, хотя бы и с использованием воспринятого в более или менее преображённом виде, представление является образом не памяти собственно, а скорее воображения. Наконец, представление функционирует в системе мышления. Включаясь в мыслительные операции, представление заодно с новыми функциями приобретает и новые черты. Вводя здесь представления, мы заодно вкратце суммируем все основные их черты вообще.

У разных людей, в зависимости от их индивидуальных особенностей, представления могут очень значительно отличаться по степени их яркости, отчётливости, устойчивости, полноты или бледности, неустойчивости, фрагментарности, схематичности и т. д. Практически в процессе конкретной деятельности особенно существенны индивидуальные различия, связанные со способностью вызывать представления и изменять их. Необходимая для деятельности (например художественной, музыкальной), эта способность в процессе соответствующей деятельности и вырабатывается.

Точно так же и у одного и того же человека представления, относящиеся к разным сенсорным областям, могут очень значительно отличаться друг от друга: у одного человека могут быть очень ярки, устойчивы, отчётливы зрительные представления и бледны, нечётки и т. д. представления слуховые, и наоборот. Хотя нужно сказать, что представления обычно не бывают только слуховыми или только зрительными. Будучи представлением какого-либо предмета или явления,

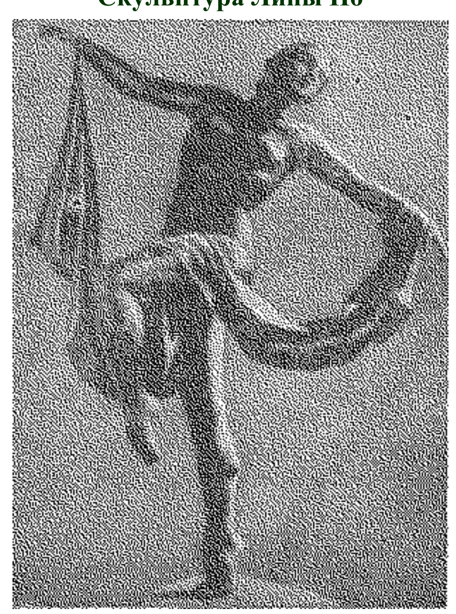
в восприятии которого обычно участвуют разные сферы ощущений, каждое представление обычно включает компоненты разных сенсорных сфер.

Представление — не механическая репродукция восприятия, которая где-то сохраняется как изолированный неизменный элемент, для того чтобы затем снова всплыть на поверхность сознания. Оно — изменчивое динамическое образование, каждый раз при определённых условиях вновь создающееся и отражающее сложную жизнь личности. Из всех многообразных отношений, в которые входит представление и которыми оно определяется, самым существенным является отношение представления к предмету. Отношение к предмету в первую очередь регулирует те преобразования, которым представление подвергается.

Возникновение представлений имеет большое значение для всей сознательной жизни. Если бы у нас существовали только восприятия и не было представлений, мы были бы всегда прикованы к непосредственно наличной ситуации. Присутствующие предметы, воздействующие на наши рецепторы, управляли бы нашим поведением. Наши мысли, как и наши действия, были бы в исключительной власти настоящего. Ни прошлое, ни будущее не существовало бы для нас: всё отошедшее в прошлое навсегда исчезало бы, будущее было бы закрыто. Внутренней жизни у нас не существовало бы; представления создают тот план, на котором она развёртывается.

Яркое доказательство того, как велика может быть эта роль представления, даёт творчество людей, у которых представления служат единственной наглядной основой деятельности. Музыкальное творчество оглохшего Л. ван Бетховена, лишённого слуховых ощущений, могло опираться лишь на слуховые музыкальные образы-представления. Явное превосходство скульптур ослепших над скульптурами слепорождённых выявляет роль в их творчестве зрительных представлений. Зрительные представления (а не только осязательные и кинестетические ощущения), очевидно, служат наглядной основой в творчестве ослепших скульпторов, творения которых иногда обнаруживают большую пластичность (см. скульптуру ослепшей Лины По).

Скульптура Лины По



Между представлениями, с одной стороны, и восприятиями — с другой, существуют промежуточные образования, а именно — так называемые *последовательные образы* и *наглядные образы памяти* (Anschauungsbilder, сокращённо AB), или эйдетические образы. И одни, и другие являются

результатами последействия возбуждения органов чувств внешними раздражителями.

Если фиксировать, например, чёрный квадрат на белом поле и затем закрыть глаза или перевести взгляд на однообразный серый фон, то мы увидим белый квадрат на тёмном поле: это и есть последовательный образ. Существование последовательных образов было открыто Г. Фехнером. Основные особенности последовательного образа следующие: он всегда бывает дан в дополнительных цветах. Далее, он подчиняется так называемому *закону Эммерта*; согласно этому закону, последовательный образ при проекции его на более отдалённую плоскость увеличивается прямо пропорционально расстоянию. Наконец, при проекции последовательного образа на цветной фон цвет последовательного образа смешивается с цветом фона по закону смешения цветов в восприятии.

От последовательного образа нужно отличать эйдетические, или наглядные, образы (АВ). В отличие от последовательного образа эйдетический образ дан не в дополнительных цветах, а в тех же цветах, что и восприятие. Он не подчиняется закону Эммерта: при удалении экрана он если и увеличивается, то не в той степени, что последовательный образ. Этим он отличается одновременно и от представления, в котором размер образа независим от расстояния, на котором находится предмет.

В отличие от последовательного образа эйдетический образ не смешивается с цветом фона, а перекрывает его, как и восприятие. Этим он опять-таки отличается от представления, которое не перекрывает восприятия окружающих предметов.

С представлением эйдетический образ сближает то, что и он является образом предмета, данным в его отсутствие, в то время, когда предмет уже перестал посылать раздражение на периферические сенсорные аппараты. Но эйдетический образ отличается от представления, помимо уже указанных черт, тем, что эйдетический образ дан в такой непосредственной детализированной наглядности, которая совершенно недоступна обычному воспроизведённому образу-представлению.

Существование таких наглядных образов вскользь отмечалось рядом авторов. Специальное внимание к ним привлекла прежде всего работа В. Урбанчича.

Иенш непомерно раздул роль эйдетических образов и сделал в достаточной мере легковесную попытку использовать их для якобы «экспериментального обоснования» своей уже в самых начальных своих формах мало научной «концепции», которая под конец вылилась в его пресловутую «интеграционную типологию» — раздел нацистского расоведения, предназначенную для «научного» обоснования фашистского мракобесия.

Ассоциации представлений

Как общее правило, представления воспроизводятся не изолированно, а в связи с другими представлениями.

Существенное место среди этих связей занимают связи ассоциативные. Они создаются прежде всего в силу пространственной или временной смежности (ассоциации по смежности в пространстве и во времени). Наряду с этим основным типом ассоциаций, который объединяет друг с другом любые представления независимо от их содержания, некоторые представители ассоциативной теории признавали ещё ассоциации по сходству (и по контрасту). Но последовательные ассоцианисты сводили большей частью ассоциации по сходству (и по контрасту) к ассоциациям по смежности. Всякое сходство мыслилось как частичное тожество, т. е. как тожество одних элементов и

различие других. Таким образом, если A и A_1 — два сходных представления, то они могут быть соответственно представлены в виде $A = a — b — c — d$ и $A_1 = a — b — k$. Поэтому, если A в силу ассоциации по сходству вызывает A_1 то в сущности здесь имеет место лишь ассоциация по смежности: $a — b$ по смежности вызывает k.

Ассоциативные связи имеют место во всех видах процессов воспроизведения. Если мне дан был в пространственной или временной смежности ряд впечатлений $A — B — C$ и т. д., то новое появление в моём опыте A вызовет представление $B — C$ в силу тех ассоциаций, которые создались между ними и A. Физиологической основой так понятых ассоциаций служит образование условных связей, закономерности которых вскрыты И. П. Павловым.

Теория памяти

Роль ассоциативных, смысловых и структурных связей в запоминании

Теория памяти, которая легла в основу первых классических экспериментальных исследований Г. Эббингауза и его продолжателей (Г. Э. Мюллера, А. Пильцекера, Ф. Шумана и др.), была целиком построена на учении об ассоциациях.

Существенным в этой теории является то положение, что факт внешней смежности впечатлений сам по себе признаётся достаточным для установления связи между представлениями и для их воспроизведения.

Исходя из этого, Г. Эббингауз и построил всё своё исследование. Он пользовался рядами бессмысленных слогов, состоящих из трёх букв (одной гласной, расположенной между двумя согласными, например туг-фал-дор-сэт), с выключением всех тех комбинаций, которые давала какое-либо осмысленное слово. В подборе такого материала Эббингауз руководился стремлением получить однородный материал и создать единообразные условия для различных испытуемых. Отсутствие осмысленного содержания в заучиваемом материале и смысловых связей в нём было для Эббингауза несущественно, потому что для него процесс воспроизведения определялся фактом внешней смежности заучиваемого, создающей ассоциативные связи.

Об этой классической теории памяти, которая попыталась свести память к одним лишь ассоциативным связям, приходится сказать следующее: ассоциативные связи играют, несомненно, значительную роль, особенно в элементарных формах памяти; однако работа памяти в целом, особенно высшие формы памяти у человека, несводимы к одним лишь ассоциациям и не могут быть безостаточно объяснены ассоциативной теорией.

Помимо ассоциативных связей по смежности, в работе человеческой памяти, в процессах запоминания, припоминания, воспроизведения, существенную роль играют смысловые связи. Память человека носит осмысленный характер.

Данные экспериментального исследования отчётливо вскрывают значение смысловых связей для процесса запоминания. Сравнение результатов заучивания бессмысленных слогов и осмысленных слов, затем отдельных осмысленных слов и слов, объединённых в осмысленные предложения связного текста, показало, что работа памяти находится в прямой зависимости от наличия смысловых связей, объединяющих запоминаемый материал в более или менее обширные смысловые целые. По данным ряда исследователей, количество объединённых в фразу слов, которое запоминают испытуемые, в несколько раз превосходит количество запоминаемых ими — при прочих равных условиях — бессвязных слов. [Н. А. Рыбников, например, нашёл, что осмысленное запоминание в 22 раза эффективнее механического (Н. А. Рыбников, О логической и механической

памяти, журн. «Психология и неврология», 1923, № 3).] Каковы бы ни были в разных случаях и при разных условиях числовые соотношения, сам факт лучшего запоминания осмысленного материала не подлежит сомнению; он подтверждается и повседневными наблюдениями. Хотя этот факт по существу уже находится в противоречии с ассоциативной теорией, однако его можно было бы ещё истолковать в соответствии с ней. Не делая никаких далеко идущих принципиальных выводов, можно было бы объяснить его тем, что в осмысленном тексте, в ряде осмысленных слов таких самостоятельных единиц меньше, чем в ряде букв или слогов, заключающем в себе то же число букв; поэтому легче запомнить первые, чем вторые. Но имеются экспериментальные данные, которые исключают всякую возможность истолкования их в духе ассоциативной теории и непосредственно доказывают, что существенное значение в запоминании имеют не только связи по смежности, а и иные факторы.

Исследования (А. Бине, К. Бюлера и ряд других, в том числе и наше, ещё не опубликованное) отчётливо вскрыли роль осмысливания, в запоминании и показали, что осмысленное запоминание подчинено иным закономерностям, чем механическое воспроизведение на основе ассоциаций по смежности. При воспроизведении осмысленного текста его основные, наиболее существенные по смыслу части воспроизводятся значительно лучше; забывается по большей части прежде всего второстепенное, несущественное. Несущественное, таким образом, отсеивается; существенные же по смыслу части как бы вычленяются из смежных с ними, но существенно по смыслу с ними не связанных частей, объединяясь в памяти с теми, с которыми их связывает смысловой контекст. Таким образом, вместо механического воспроизведения смежных частей, которое должно было бы иметь место согласно законам ассоциации, фактически при запоминании и воспроизведении осмысленного текста происходит значительно более сложный процесс смыслового отбора, в результате которого преимущественно закрепляется наиболее существенное для данного субъекта, основной смысловой остов текста. Сам текст при этом подвергается более или менее значительной реконструкции. Воспроизведение в этих случаях определяется не смежностью, а может совершаться вопреки связям по смежности, в соответствии со смысловыми связями.

Зависимость воспроизведения от смыслового содержания была отчётливо выявлена в работе А. Г. Комм особым экспериментальным приёмом, заключавшимся в том, что испытуемым предлагалось воспроизвести один и тот же материал по разному плану. Оказалось, что с изменением интерпретации и общего плана рассказа изменяется подбор и воспроизводимых деталей: при одном плане и одной интерпретации воспроизводятся и выпадают одни части, при другом плане и другой интерпретации — другие части.

Другой момент, обнаружившийся в тех же опытах, заключается в том, что при воспроизведении осмысленных текстов, слова текста (особенно непривычные) и грамматические конструкции, особенно сложные, заменяются при воспроизведении другими, более лёгкими и привычными, но так, что смысл при этом сохраняется. А. Бине и К. Бюлер делают из этого тот вывод, что запоминаются не столько сами слова и предложения, сколько те мысли, которые ими обозначаются. Из этого вытекает, что хотя запоминание мыслей совершается в речевой форме, однако нельзя сводить смысловую память (запоминание мыслей) к речевой памяти. Но, выдвигая это само по себе правильное положение, Бине и К. Бюлер, в соответствии с общими тенденциями своего идеалистического учения о «чистой» мысли, вовсе разрывают и внешне противопоставляют друг другу запоминание мыслей и запоминание слов, т. е. мышление и речь в процессе запоминания.

Между тем в действительности всякая мысль дана в той или иной речевой форме; не будучи тожественна со своей речевой формой, мысль всё же внутренне связана с ней. Эта существенная роль диалектической взаимосвязи мышления и речи очень ярко вскрывается в исследованиях наших сотрудников А. Г. Комм и Э. М. Гуревич. Каждая из этих работ в различной связи (см. дальше) показывает, что хотя запоминание выражающей мысль речевой формы и запоминание самой мысли не совпадают, речевая форма играет весьма существенную роль (иногда положительную, иногда отрицательную) в запоминании смыслового содержания.

В частности наши исследования показывают, что запоминание всякого осмысленного текста зависит не только от абстрактного «чистого» смысла, но в значительной мере от того речевого оформления, в котором это смысловое содержание дано.

Они показывают, далее, что, как это отмечалось уже рядом исследователей, очень существенное значение для последующего воспроизведения имеет и та речевая форма, в которую отливается первое воспроизведение.

В истории изучения этой кардинальной, теоретически и практически очень важной проблемы нужно, таким образом, различать три принципиально отличные концепции. Первая, представленная Г. Эббингаузом и его продолжателями, вовсе исключает значение смыслового содержания и смысловых связей в работе памяти, поскольку она сводит механизм запоминания исключительно к внешним механическим ассоциативным связям по смежности. Поэтому текст в экспериментах представителей этого направления берётся для получения «чистой» памяти лишь как набор букв, из которого — как несущественный для памяти собственно момент — выключается всякое смысловое содержание. Нельзя даже сказать, что здесь изучается речевая память, потому что речевая форма, лишённая смыслового содержания, перестаёт быть речью.

Вторая концепция, представленная А. Бине, К. Бюлером, выдвигает на передний план смысловое содержание, опираясь на тот бесспорный факт, что запоминание смыслового содержания не совпадает механически с запоминанием речевой формы, в которой оно дано. Представители этого направления пытаются превратить память в воспроизведение чистых мыслей, вовсе не зависимых от какой-либо речевой формы. Поскольку они разрывают и внешне противопоставляют друг другу запоминание мыслей и запоминание слов, мышление и речь в процессе запоминания, они, с одной стороны, вносят в анализ памяти ошибки идеалистического учения о «чистом» мышлении, с другой стороны, в отношении запоминания речевого текста они неизбежно приходят к выводам, смыкающимся с антагонистической, казалось бы, теорией Эббингауза, поскольку смысловое содержание и по этой теории, хотя и с противоположной тенденцией, отрывается от словесного текста.

Третья концепция, которую мы защищаем, принципиально отличная как от первой, так и от второй, исходит из единства мышления и речи и вскрывает это единство в процессе запоминания и воспроизведения.

К числу закономерностей общего порядка, выражающих значение смысловых связей и играющих существенную роль в работе памяти, следует отнести ещё то, что мы назвали бы *функциональным принципом* в работе памяти. Он играет особенно существенную роль в процессе припоминания. Сущность его явственно выступает в некоторых своеобразных обмолвках, которые именно этим принципом и объясняются. Поясним на примерах. Раньше я жил на Украине, и мне приходилось довольно часто ездить в Наркомпрос в Харьков. После моего переезда в Ленинград, когда я ездил в Москву в Наркомпрос, я в течение довольно продолжительного времени обычно говорил, что еду в Харьков. Память

подставляла слово «Харьков», когда в виду имелось назвать столицу. В этой неоднократно повторяющейся обмолвке вполне отчётливо сказывался смысловой, семантический принцип в работе памяти. Другой случай: родные одной женщины, вышедшей вторично замуж, в течение длительного времени неизменно называли её второго мужа именем первого, хотя второй муж этой женщины был их близким родственником, и до того, как он женился, они, очень часто с ним встречаясь, никогда не заменяли его имени каким-либо другим. После женитьбы роль этого человека для родных его жены переменилась: он стал мужем их дочери и сестры, и их память стала невольно подставлять для его обозначения имя, которое в ней закрепилось для её мужа. В этих ошибках памяти есть свой смысл, своя логика, и то, что эта логика проявляется и в ошибках, ещё ярче её выявляет.

Многочисленные наблюдения, которые у нас в этом направлении накопились и которые легко может сделать всякий, побуждают нас считать все указанные факты проявлением общей закономерности и выдвинуть *функциональный принцип*, или *закон воспроизведения по функциональному признаку*, как один из общих законов памяти.

Этим функциональным принципом в частности объясняется, по-видимому, один тоже повседневный и всё же как будто парадоксальный факт: мы часто помним, что мы чего-то не помним; при припоминании забытого, если нам подвернётся не то, что мы старались вспомнить, мы сейчас же сознаём или чувствуем: нет, это не то. Таким образом, мы знаем, что мы забыли, хотя казалось бы, что, раз это забыли, мы этого не знаем. В действительности у нас в этих случаях обычно есть некоторое функциональное знание о связях, в которых стоит забытое нами. Припоминая, мы очень часто ищем носителя определённых, более или менее ясно осознанных функций, связей. В процессе припоминания мы из них исходим, и, когда нам как будто вспоминается забытое, мы проверяем, то ли нам вспомнилось, что мы хотели припомнить, по тому, как всплывшее в памяти входит в эти связи. Отожествляя всплывшее в памяти с искомым или отвергая его как не то, что мы хотели припомнить, мы в значительной мере базируемся на некотором смысловом контексте, из которого исходит припоминание.

Итак, ни в коем случае не отрицая и не умаляя роли ассоциаций в работе памяти (главным образом элементарных форм её), можно всё же считать доказанным, что ассоциации не являются ни единственной, ни даже главной основой высших форм памяти человека. Анализ, систематизация и осмысливание — вся предварительная работа мышления над содержанием — включаются в воспроизведение и влекут за собой перестройку процесса запоминания; смысловые связи имеют определяющее значение в запоминании осмысленного материала. Даже при запоминании бессмысленного материала человек прибегает к опосредованному включению его в осмысленные связи. Исследования М. Фуко, из более новых, и целый ряд других отмечали этот факт. Мнемотехника пытается по-своему его использовать, прибегая, однако, часто к очень искусственным внешним и громоздким приёмам. Основной принцип опосредованного запоминания заключается в том, что подлежащий заучиванию материал включается в более обширный контекст, с которым опосредованно могут быть установлены осмысленные связи.

Роль смысловых связей в запоминании одна лишь может объяснить упорядоченный характер воспроизведения, выражающийся в соответствии воспроизводимого материала той задаче, при разрешении которой происходит воспроизведение. Именно в силу господства смысловых связей над ассоциативными не имеет места та «диффузная репродукция» (О. Зельц), дезорганизующая всякий упорядоченный мыслительный процесс, которая явилась бы неизбежным следствием полновластия ассоциаций.

Как ни существенна роль смысловых связей в процессе запоминания и воспроизведения, не подлежит, однако, сомнению, что превращение смысловых связей в единственную и универсальную основу памяти было бы тоже неосновательно. Запоминание не всегда основывается на смысловых связях; не всякий материал и допускает такое запоминание. Ряды цифр, статистические данные, различные константы, номера телефонов запоминаются обычно не благодаря смысловым связям.

Но, с другой стороны, отсутствие смысловых связей не означает ещё, что запоминание основывается только на ассоциациях. В тех случаях, когда нет объединения материала в смысловое целое, в основе запоминания часто лежит объединение материала в структурное целое. Под структурой мы разумеем в данном случае членение и объединение материала посредством его ритмизации, симметрического расположения и т. п.

Значение структурной оформленности, т. е. чёткой расчленённости и связности, материала для запоминания выявилось ещё в экспериментальных исследованиях, которые в теоретическом отношении исходили из ассоциативной психологии. Общеизвестно, во-первых, что стихи запоминаются легче, чем нестихотворный материал. Это объясняется тем, что благодаря ритму и рифме словесному материалу придаётся структурная оформленность. Тщательное экспериментальное исследование показало, что при запоминании пространственного ряда бессмысленных слогов или букв известную роль играет установление между ними определённых пространственных отношений, их объединение в группы, фигуры и пр. При слуховом восприятии материала существенную роль играет объединение материала посредством его ритмизации. Ряд исследователей (Г. Мюллер, Ф. Шуман, Т. Смит (Smith)) выяснил, что насильственное подавление ритмизации делало для некоторых субъектов совершенно невозможным запоминание. С этим же связано и то обстоятельство, что при прочих равных условиях обычно *особенно хорошо запоминается начало и конец материала*, как структурно более выделяющиеся части. Однако при запоминании смыслового содержания его формальная структура подчинена смысловому делению и смысловым связям материала (см. наши данные о реконструкции материала в зависимости от его смыслового содержания). [А. Г. Комм, Реконструкция в воспроизведении // Учёные записки кафедры психологии Гос. пед. института им. А. И. Герцена. Л., 1940. Т. XXXIV.] Тот установленный Р. Огденом факт, что существует некоторая оптимальная, наиболее благоприятная для заучивания скорость чтения заучиваемого материала, также связан с тем, что материал для заучивания должен «структурироваться» — расчленяться и связываться. При слишком ускоренном и чрезмерно замедленном темпе это структурирование не совершается: части не вычленяются из целого или целое распадается на части. Чёткая *расчленённость и связность* материала являются существенным условием эффективного запоминания.

В исследованиях, посвящённых воспроизведению зрительных фигур, выяснилось, что испытуемые объединяли эти фигуры между собой различными отношениями. Ещё *Э. Мейман* показал, что сколько-нибудь удовлетворительное воспроизведение по памяти чертежей невозможно без уяснения их конструкции.

Совокупность фактов, свидетельствующих о роли структурного объединения материала в процессе запоминания, была использована гештальт-психологией. Её представители попытались превратить структуру в такой же всеобщий принцип, каким ассоциация была для сторонников ассоциативной теории. Структурирование признаётся единственной и универсальной основой памяти.

Отвергая универсальный принцип ассоциации, К. Коффка пишет: «Мы

должны заменить этот закон другим: если явления *A*, *B*, *C*... один или несколько раз *встречались как члены структуры* и одно из них появляется снова с тем же характером принадлежности к структуре, то он имеет тенденцию к более или менее полному и чёткому воспроизведению всей структуры».

Вся многообразная деятельность памяти опять сведена к одной форме. Вместо универсального закона ассоциации гештальтисты пытаются установить универсальный принцип структуры.

Однако исследование памяти в онтогенезе показало, что линия развития запоминания бессмысленного материала, структур и осмысленного материала расходятся. Эти данные, а также данные о роли структуры в воспроизведении, которые мы получили, доказывают неправомерность сведения памяти к одному структурному типу. Ни ассоциативный, ни структурный монизм не разрешают эту проблему.

Структура, т. е. чёткая расчленённость и связность, материала играет известную роль в запоминании (особенно того материала, для которого пространственно-временное членение существенно, как, например, для фигур, рядов однородных предметов и т. п.), но она не является ни универсальной, ни самодовлеющей основой памяти. Притом «структура» не должна превращаться в метафизический принцип: целое не должно поглощать свои части, оно их предполагает.

Роль установок в запоминании

В ассоциативных, смысловых и структурных связях сказывается по преимуществу роль материала. Но запоминание и воспроизведение зависят не только от объективных связей материала, но и от отношения к нему личности.

Это отношение обусловлено направленностью личности — её установками, интересами и той эмоциональной окраской, в которой выражается значимость материала для личности.

Память человека носит *избирательный* характер. Нет человека, у которого была бы такая плохая память, так неисправно функционировали бы ассоциативные и прочие связи, чтобы он всё забывал, как нет человека, у которого они функционировали бы так, чтобы он всё помнил. Всякий человек что-то запоминает и что-то забывает. Избирательный характер памяти выражается в том, что мы запоминаем по преимуществу то, что для нас существенно, значимо, интересно.

Запоминание у человека очень существенно зависит от сознательной установки на запоминание. Роль её особенно велика в высших проявлениях памяти. Запоминание и особенно заучивание является в значительной мере волевым актом, сознательным выполнением определённого задания.

Установка на запоминание является существенным условием запоминания, без которого простое повторение ряда в последовательности его членов не даёт эффекта. Классический ассоциативный эксперимент Г. Эббингауза и его продолжателей фактически всегда опирался не только на ассоциативные связи, но и на установки, хотя сами авторы не отдавали себе отчёта в этом. Экспериментатор создавал эту установку, давая испытуемому инструкцию запомнить.

Роль установки стихийно, помимо желания экспериментаторов, хорошо вскрылась в одном из экспериментов. П. Радосавлевич, экспериментально изучавший память, в основном пользуясь методикой Г. Эббингауза, однажды экспериментировал над иностранцем, который плохо понимал немецкий язык. Ему был предложен ряд в 8 слогов; он начал его читать. Дальнейший ход событий Радосавлевич описывает следующим образом: «Он читал его 20, 30, 40, 46 раз, не заявляя, однако, что он его выучил наизусть, как он должен был сделать, согласно

моей (не понятой им) инструкции. Я уже почти усомнился в возможности благоприятного результата, остановил после 46 повторения механизм и спросил, может ли он повторить этот ряд слогов наизусть. — «Как? Так я должен заучивать эти слоги наизусть?» — был его ответ. Тогда он ещё шесть раз повторил ряд и легко достиг цели».

Для того чтобы экспериментально установить, насколько существенна именно инструкция, К. Левин проделал следующий эксперимент. Он заставлял испытуемых повторять несколько пар слогов, в результате чего между слогами устанавливались ассоциативные связи. После этого испытуемому предъявлялись отдельные слоги, в числе которых имелись как принадлежащие к заученным парам, так и новые, и давалась инструкция либо просто прочесть, либо сказать первое, что придёт при этом на мысль. Испытуемые обычно не воспроизводили второго из парных слогов. Требовалась специальная инструкция, т. е. нужно было создать специальную установку, для того чтобы это воспроизведение состоялось. Таким образом, ассоциации сами по себе без инструкции не вызывали воспроизведения.

Роль установки в запоминании сказалась и в лабораторных опытах Б. В. Зейгарник, показавших, что прерванные действия (незавершённые задачи) запоминаются лучше законченных и уже завершённых.

Установка может влиять не только на сам факт запоминания, но и на длительность запоминания. Различные установки как бы включают запоминаемый материал в различные контексты, закрепляют его в разных системах, из которых одни охватывают более или менее кратковременные этапы, а другие — целые эпохи в жизни человека.

В опытах А. Ааля учащимся предлагалось заучить два одинаковых по трудности отрывка, причём было указано, какой текст они должны будут воспроизвести на следующий день и какой — через неделю. Под различными предлогами проверка воспроизведения обоих отрывков была отложена на две недели. При проверке оказалось, что второй отрывок, в отношении которого эксперимент создал установку на длительное запоминание, был воспроизведён лучше. Можно, таким образом, запомнить что-нибудь на срок, к специальному случаю, например к зачёту, с тем чтобы затем от этого материала разгрузиться, и можно, осознав значение определённого материала для всей дальнейшей профессиональной деятельности, закрепить его длительно.

В некоторых случаях направленность личности обусловлена несознательными установками, действующими непроизвольно, непреднамеренно. В своих исследованиях о забывании — об описках, обмолвках и т. п. — З. Фрейд выявил, конечно, в специальном аспекте, соответствующем его концепции, роль таких неосознанных установок.

Не подлежит сомнению, что в запоминании более или менее значительную роль играют эмоциональные моменты. Эмоционально окрашенный материал запоминается — при прочих равных условиях — лучше, чем эмоционально безразличный.

В психологической литературе неоднократно обсуждался вопрос о том, что лучше запоминается — приятное или неприятное. По данным одних исследователей, запоминается по преимуществу приятное (З. Фрейд), по данным других — неприятное (П. П. Блонский). Разноречивость полученных различными исследователями данных свидетельствует о том, что в такой постановке вопрос не допускает однозначного решения. При прочих равных условиях *эмоционально насыщенное будет сильнее запечатлеваться, чем эмоционально нейтральное*; но в одних случаях *лучше будет запоминаться* приятное, в других — неприятное, в зависимости от того, что именно в данном конкретном случае *более актуально,*

более значимо в силу своего отношения к личности человека. Приятное или радостное событие, явившееся завершением того, что утеряло всякую актуальность для человека и похоронено им в прошлом, будет легко забыто. Приятное же воспоминание, связанное с актуальными интересами, открывающее новые перспективы и являющееся не столько концом, сколько началом чего-то, что ещё живо и актуально, имеет все шансы хорошо запечатлеться в памяти. Равным образом хорошо запомнится и неприятное, если оно находится в определённых отношениях — пусть конфликтных и тягостных — с актуальными интересами (именно в силу этой связи с ними). И наоборот: как бы ни было что-либо неприятно в своё время, оно скорее забудется, если уже мертво то, что оно когда-то ранило. Запоминание эмоционально яркого впечатления будет зависеть от его значимости для данной личности, от того, какое место оно займёт в истории её развития.

При этом следует учитывать и индивидуальные характерологические особенности: при прочих равных условиях одни люди будут более склонны к запечатлению приятного, другие — неприятного (в зависимости от бодрого, оптимистического, жизнерадостного или от пессимистического склада их личности). Одним — самолюбивым людям — особенно может запомниться то, что в положительном или отрицательном отношении затрагивает их самолюбие, другим — то, что так же положительно или отрицательно затрагивает какую-либо иную характерную для них черту. Если в памяти какого-нибудь человека сильно запечатлеваются снабжённые каким-либо (положительным или отрицательным) знаком факты, задевающие определённую сторону характера, то есть все основания рассчитывать, что и факты, снабжённые противоположным знаком, но затрагивающие ту же характерологическую черту, тоже будут запечатлеваться в памяти этого человека достаточно сильно. Отношение к направленности личности играет бОльшую роль, чем положительная или отрицательная (приятная или неприятная) окраска впечатления.

Помимо эмоционального характера впечатления, существенную роль может играть иногда и общее эмоциональное состояние личности в тот момент, когда впечатление, само по себе нейтральное, было воспринято. В жизни каждого человека бывают моменты какой-то особой интенсивности и напряжённости переживания, когда все силы собраны, все чувства напряжены, всё как бы освещено особенно ярким светом; каждое впечатление, даже само по себе незначительное, которое создаётся у человека в такой момент, действует особенно сильно.

Таким образом, в процессе запечатления, воспроизведения и т. д. более или менее существенную роль могут играть различные стороны и свойства психики — и эмоциональные, и интеллектуальные, и различного типа связи — смысловые и ассоциативные, а также и структурные, т. е. членение материала.

Во всех случаях существенную роль при запоминании играют установки — направленность личности. Эти установки могут быть неосознанными или сознательными, основывающимися на осознании задач, встающих перед человеком; в первом случае имеется непроизвольное запечатление, во втором — активное запоминание, которое при систематической организации превращается в заучивание и припоминание.

Запоминание

Запоминание начинается с *запечатления*, которое первоначально совершается непроизвольно в той или иной деятельности, не ставящей себе непосредственно цели что-либо запомнить. Многое запечатлевается у нас непреднамеренно. И первоначально запоминание совершается именно так —

непреднамеренно в процессе деятельности, которая ставит себе иные цели и задачи.

Учитывая необходимость сохранения в интересах своей практической и теоретической деятельности, человек, как существо сознательное, начинает специально — сознательно и преднамеренно запечатлевать особенно для него значимый материал: запечатление тогда переходит в сознательное *запоминание* и выделяется в особую сознательную целенаправленную деятельность. Когда запоминание сопряжено с известными трудностями, закрепление материала требует специальных приёмов, особой организации (повторений и т. п.); оно тогда принимает формы специально организованного запоминания — *заучивания*, которое обычно совершается в сложном процессе обучения (см. дальше главу об учении).

Основное значение приобретает поэтому вопрос о *зависимости запоминания от характера деятельности*, в ходе которой оно совершается. Теоретически центральным в проблеме запоминания является вопрос о взаимоотношении произвольного и непроизвольного запоминания, т. е. запоминания, составляющего прямую цель действия субъекта, и запоминания, совершающегося непреднамеренно в ходе деятельности, ставящей себе иную цель. На первый взгляд с очевидностью выступают преимущества произвольного запоминания. Однако повседневные наблюдения свидетельствуют всё же о том, что большая часть того, что мы запоминаем в жизни, запоминается нами непроизвольно, без специального намерения, и многое из того, что мы совсем не стремились запомнить, запоминаем так, что мы никогда не сможем забыть, — даже если бы этого и захотели.

Исследования П. И. Зинченко [П. И. Зинченко, Проблема непроизвольного запоминания, «Научные записки Харьковского государственного педагогического института иностранных языков», т. I, 1939, стр. 142—188.] в этом плане убедительно показали, что установка на запоминание, делающая запоминание прямой целью действия субъекта, не является сама по себе решающей для эффективности запоминания; непроизвольное запоминание может оказаться эффективнее произвольного.

В опытах П. И. Зинченко запоминание картинок, получившееся непреднамеренно в ходе деятельности, целью которой было расклассифицирование картинок, без задачи запомнить оказалось определённо выше, чем в случае, когда перед испытуемым была поставлена задача картинки запомнить.

Посвящённое той же проблеме исследование А. А. Смирнова подтвердило тот основной факт, что непроизвольное запоминание может быть более продуктивным, чем преднамеренное запоминание. (Предварительно данные, идущие в том же направлении, были получены И. П. Портером и более определённо Н. Мазо).

Экспериментальные данные А. А. Смирнова показали также, что преимущество непроизвольного запоминания над произвольным (в тех сериях, когда оно имело место) при отсроченном воспроизведении оказывалось значительнее, чем при непосредственном воспроизведении, иногда более чем в два раза. Другими словами — то, что испытуемые запоминали непроизвольно — в процессе деятельности, целью которой не было запоминание, запоминалось прочнее, чем то, что они запоминали произвольно, специально выполняя задание запомнить.

Анализ конкретных условий, при которых «непроизвольное» запоминание, т. е. по существу запоминание, включённое в какую-нибудь деятельность, не ставящую запоминание себе целью, оказывается особенно эффективным,

вскрывает характер зависимости запоминания от деятельности, в ходе которой оно совершается. Зависимость запоминания от функции или роли, которую тот или иной материал играет в совершаемой субъектом деятельности, обнаружилась единообразно в опытах как П. И. Зинченко, так и А. А. Смирнова.

В одном из своих экспериментов А. А. Смирнов давал своим испытуемым пары фраз, подобранные таким образом, чтобы из их сопоставления можно было вывести какое-нибудь орфографическое правило (например: «мой брат *учится* говорить по-китайски» и «надо *учиться* писать краткими фразами»). Слова фраз, соответствующие правилу, были подчёркнуты, но само правило испытуемым не указывалось. Перед ними ставилась задача — определить правило, на которое дана каждая пара слов, и затем найти другую пару слов на то же правило. В ходе эксперимента перед испытуемыми не ставилась задача запомнить ни первые, ни вторые пары фраз, но по прошествии определённого времени (на следующий день) им предлагалось воспроизвести все фразы, как те, которые были даны в качестве основы для нахождения правила, так и те, которые были ими составлены.

Результаты опытов сведены в следующей таблице:

	Всего фраз	Пары фраз	Отд. фразы	Отд. слова
Фразы, данные экспериментатором	24	2	20	23
Фразы, придуманные испытуемыми	74	28	18	1

(Источник: А. А. Смирнов, О влиянии направленности и характера деятельности на запоминание: Экспериментальное исследование // Труды Института психологии АН ГССР. Тбилиси, 1945. Т. 3.)

Данные этой таблицы свидетельствуют о том, что запоминание фраз второй группы оказалось больше чем в три раза лучше, чем запоминание первых (74 против 24); запоминание целых пар фраз имело место в 28 случаях для второй группы фраз и только в 2 случаях для первой. Но основное различие между первой и второй группой фраз заключается, очевидно, в том, что во втором случае сами фразы, их составление было прямой целью деятельности субъекта, в то время как в первом данные экспериментатором фразы были лишь отправной точкой для деятельности, направленной не на них, а на отыскание правила. При этом отыскание правила в первом случае требовало не анализа фраз, а сопоставления *слов*, на которые оно опиралось; во втором же случае конечная задача заключалась в том, чтобы подыскать фразы, заключающие нужные слова, и в результате: в первой серии опыта фразы запоминались хуже, чем во второй его части, слова, наоборот, запоминались несравненно лучше в первой серии, где именно они являлись целью если не деятельности в целом (состоявшей в отыскании правила), то исходной её операции. Такая же в общем зависимость обнаружилась и в предшествующих опытах П. И. Зинченко.

Таким образом, запоминается — как и осознаётся — прежде всего то, что составляет цель нашего действия. Поэтому если данный материал включён в целевое содержание данного действия, он может непроизвольно запомниться лучше, чем если — при произвольном запоминании — цель сдвинута на само запоминание. Но то, что не включено в целевое содержание действия, в ходе которого совершается непроизвольное запоминание, запоминается хуже, чем при произвольном запоминании, направленном именно на данный материал. Всё зависит в первую очередь от того, как организовано и на что направлено действие субъекта, в ходе которого совершается запоминание. Поэтому и

непреднамеренное, непроизвольное запоминание может не быть делом только случая. Его можно косвенно, опосредованно регулировать. В педагогическом плане встаёт, таким образом, важнейшая задача — организовать учебную деятельность так, чтобы существенный материал запоминался учащимся и тогда, когда он занят по существу им, а не его запоминанием. Это много сложнее, но и много плодотворнее, чем постоянно требовать от учащихся произвольного запоминания, при котором само запоминание становится основной целью их действий.

При сознательном запоминании и заучивании существенное значение приобретает рациональная организация первичного восприятия материала.

Когда целью является не воспроизведение, а лишь узнавание или опознание в последующем того, что в данный момент воспринимается, восприятие принимает характер специального *ознакомления* с предметом, выделения его опознавательных признаков и т. д.

Систематическим обследованием (проведённым над студентами) Э. Мейман установил, что даже предметы ближайшего окружения, которые постоянно находятся перед глазами, часто запоминаются очень плохо, если по отношению к ним не было специальной установки на запоминание. Для запоминания существенно, чтобы сам процесс первичного восприятия регулировался сознательной, чёткой установкой на запоминание. Для усвоения и закрепления знаний существенно осознание значимости данного предмета или дисциплины и, далее, данной темы или материала внутри этой дисциплины. Наряду с установками, которые определяются сознанием объективной значимости материала, существенную роль играет и эмоционально стимулированная заинтересованность. Создание такой заинтересованности, основанной на эмоциональной зарядке, также можно целесообразно использовать в целях лучшего закрепления данного материала. Существенно при этом соблюсти правильное соотношение между эмоционально стимулированной и рационально обоснованной установкой на запоминание. Это соотношение должно быть различным на разных возрастных ступенях: роль эмоционально стимулированных установок значительнее в более раннем, роль рационально обоснованных — в более позднем возрасте. Идеальным решением вопроса является такое, которое для каждой ступени развития находит свой способ использовать обе установки в тесном единстве их друг с другом. Для этого нужно, чтобы эмоциональность вызывалась не внешними средствами, а изнутри насыщала объективно значимый материал.

В специальной работе по закреплению материала, который человек должен запомнить, обычно значительное место отводится повторению. Продуктивность повторения зависит в значительной степени от того, в какой мере процесс повторения выходит за пределы механической рекапитуляции и превращается в новую переработку материала, связанную с новым, более углублённым его осмысливанием. Повторение, таким образом, не противопоставляется осмысливанию, а само пронизывается им, превращаясь во вторичную, осмысленную переработку. *Существеннейшим условием запоминания является понимание.*

В отношении организации заучивания обычно возникает вопрос о наиболее рациональном распределении повторения. Для заучивания более целесообразным оказывается распределение повторений во времени, нежели их сгущённое использование. Это устанавливают экспериментальные исследования (Г. Эббингауза, П. Радосавлевича, А. Иоста, Пьерона) и подтверждают наблюдения над запоминанием в житейских условиях. При спешном заучивании, например непосредственно перед зачётом, без систематической проработки

материала, материал по большей части быстро забывается.

Продолжавший исследования Эббингауза А. Иост сформулировал «закон возраста ассоциаций»: при прочих равных условиях «новое повторение приносит бОльшую пользу ряду более старому» [т. е. новое повторение приводит к лучшему запоминанию того ряда, который раньше предъявлялся во времени]. 24 повторения для заучивания 12 бессмысленных слогов Иост распределил на 4 дня (по 6 повторений), на 6 — по 4, на 8 — по 3 и на 12 — по 2; последнее оказалось наилучшим.

Целесообразным оказывается, конечно, не безграничное увеличение интервалов. По данным А. Пьерона, интервал более чем в сутки при заучивании ряда цифр неблагоприятен. Но и по его данным:

при интервалах (в часах)	0,5	2	5	10 (и до 24)
требуется повторений	11	7,5	6	5—4

Распространение повторений в пределах суток даёт экономию числа повторений больше чем вдвое.

Рациональное распределение повторений содействует и более экономному заучиванию и более длительному запоминанию.

Известное значение имеет вопрос о том, как целесообразнее заучивать материал — в целом или по частям. Большинство лабораторных исследований приводило к тому выводу, что в общем заучивание в целом эффективнее; но ряд экспериментов дал противоположный результат. Заучивание по частям оказалось в некоторых случаях более эффективным. Очевидно, этот вопрос не может быть решён догматически в такой общей форме. Необходимо подойти к его решению более конкретно, с учётом конкретных условий — содержания материала, его объёма и пр. Преимущества целостного заучивания особенно значительны в отношении логически связного материала. Отмечая также продуктивность заучивания целиком при осмысленном материале, П. О. Эфрусси пришла к тому выводу, что при материале неравномерной трудности хорошие результаты даёт заучивание по частям. При изучении материала неравномерной трудности целесообразным может быть такой приём: сначала заучивание в целом, затем дополнительное закрепление более трудных мест и, наконец, снова закрепление целого; заучивание по частям можно рассматривать, следовательно, как дополнительный приём заучивания в целом. Далее, когда подлежащий заучиванию материал очень обширен, необходимо, конечно, расчленить его на части, но при этом должно быть учтено значение смысловой целостности каждой части. Каждая часть, на которые при заучивании разделяется целое, должна быть сама более или менее законченным целым, а не обрывком: материал нужно расчленить так, чтобы каждая выделенная часть представляла собой пусть частную, но относительно законченную мысль. Не расплывчатая целостность, а чёткая расчленённость и связность материала являются условием эффективного запоминания. Таким образом, фактически в ходе обучения, когда приходится заучивать более или менее обширный и разнородный материал, целесообразно пользоваться комбинированно целостным и частичным заучиванием. К этим выводам с полной определённостью пришло и исследование М. Н. Шардакова, который такой метод заучивания называет комбинированным.

Как выше уже отмечалось, существует при этом определённый оптимальный темп заучивания (Р. Огден) — более медленный сначала, более быстрый в дальнейшем; он должен обеспечить наиболее благоприятную возможность понимания и структурирования материала.

Для прочности запоминания существенное значение имеет первоначальная

подача материала. Прочность запоминания материала, данного в словесной форме, зависит прежде всего от первичной подачи материала, от характера изложения, от его смыслового и речевого оформления.

Очень большое значение для запоминания имеет первое воспроизведение. В то время как словесная формулировка, в которой материал преподносится другим, подвергается обычно ряду изменений, первые собственные формулировки, как удачные, так и неудачные, даже искажающие смысл воспроизводимого текста, оказываются исключительно стойкими. Первая версия обладает значительной устойчивостью и тенденцией к воспроизведению. Мысль как бы срастается с той речевой формой, в которую она отливается в процессе первичного осмысливания при овладении подлежащим воспроизведению материалом. Здесь сохранение выступает не только как предпосылка, но и как следствие воспроизведения; оно не только проявляется в воспроизведении, но и совершается в нём.

Узнавание

Запечатление и запоминание проявляются в узнавании и воспроизведении. Из них узнавание является генетически (во всяком случае в онтогенезе) более ранним проявлением памяти.

В узнавании восприятие и процессы сохранения и воспроизведения представлены в ещё не расчленённом единстве. Без узнавания не существует восприятия как сознательного, осмысленного процесса, но узнавание это вместе с тем сохранение и воспроизведение внутри восприятия.

Узнать — это опознать; узнавание — акт познания. В *узнавании* выделяется из восприятия и выступает на передний план та *деятельность соотнесения, сопоставления* чувственных качеств возникающего в процессе восприятия образа с предметом, которая заключена уже в восприятии. Всякое *восприятие*, как акт познания, заключает в себе в более или менее скрытом виде *соотнесение, сопоставление* возникающего в восприятии *образа* с предметом. Когда в сознании репрезентирована не эта деятельность, а её результат, налицо восприятие, когда на передний план в сознании проступает эта деятельность, весь процесс представляется как узнавание. (Особенно эта деятельность соотнесения и сопоставления представлена в ощупывании; поэтому ощупывание предмета обычно легко переходит из плана восприятия в план узнавания.)

Узнавание может происходить в нескольких планах. Самая элементарная *первичная его форма* — это более или менее *автоматическое узнавание в действии*. Эта первая ступень узнавания проявляется в виде адекватной реакции на привычный раздражитель. Я прохожу по улице, думая о чём-то, но вдруг я машинально кланяюсь, лишь после уж припомнив, кто этот встретившийся мне человек. На надлежащем месте я, опять-таки автоматически, совершенно не думая об этом, сворачиваю вправо или влево по направлению к дому. Внешние впечатления автоматически регулируют мои действия. Я узнаю дорогу, поскольку я иду в надлежащем направлении, и моё узнавание в данном случае заключается именно в надлежащих действиях. Такое узнавание в действии возможно без узнавания в виде сознательного отожествления нового восприятия с предшествующим.

Особенно ярко их относительная независимость сказывается в патологических случаях. Так, Корсаков приводит следующее наблюдение: «Иногда бывает так, что входишь к больному в первый раз, он подаёт руку, здоровается. Затем уйдёшь и через 2— 3 минуты опять придёшь; больной уже не протягивает руки, не здоровается, хотя на вопрос, прямо поставленный, видел ли он меня сейчас, отвечает, что не видел».

Следующей ступенью являются формы узнавания, которые связаны *с чувством знакомости*, без возможности, однако, отожествления узнанного предмета с ранее воспринятым. Я могу чувствовать, что этот предмет не тот или что слово, которое мне подвернулось, не то, которое я ищу, но вместе с тем я не в состоянии определить этот предмет или назвать нужное слово. Только по отношению к этому виду узнавания может быть применимо объяснение, которое В. Вундт выдвигал для узнавания вообще, когда он утверждал, что мы узнаём бывшие уже вещи не столько по их признакам, сколько по тем чувствам, которые они в нас возбуждают; вслед за моторными реакциями или одновременно с ними в узнавании начинают играть роль эмоциональные моменты, которые создают как бы эмоциональные обертоны сознания.

Третьей ступенью узнавания является *отожествление* предмета. Предмет, данный мне сейчас в одном контексте, в одной ситуации, выделяется из этой ситуации и отожествляется с предметом, данным ранее в другом контексте. Такое узнавание по существу предполагает оформленность восприятия в понятии. Оно в свою очередь может совершаться на различных уровнях и на различном основании. Но это всегда уже более или менее сложный *познавательный акт*.

Узнавание, с одной стороны, совершается внутри восприятия (в отличие от репродукции представлений) и вместе с тем оно в своей развёрнутой форме — акт мышления. Оно упирается в восприятие, с одной стороны, и в мышление — с другой. Сам процесс узнавания может протекать по-разному: в одних случаях он совершается на основе представлений или воспоминаний о конкретной ситуации, в которой был в прошлом воспринят этот или аналогичный предмет; в других — узнавание носит генерический характер, опираясь на понятие о соответствующей категории предметов; первый способ — по данным неопубликованного исследования нашего сотрудника Ф. С. Розенфельд — особенно часто встречается у маленьких дошкольников.

Воспроизведение

Так же как сохранение не пассивное лишь хранение, так и воспроизведение не механическое повторение запечатлённого или заученного. В процессе воспроизведения воспроизводимое не только воспроизводится, но в известной мере и формируется, поскольку речевое оформление смыслового содержания формирует само это содержание. Мысль включается в процесс воспроизведения, уточняя, обобщая, систематизируя, перерабатывая и реконструируя содержание. Поэтому в самом существе воспроизведения заложена *реконструкция* воспроизводимого — в результате мыслительной его переработки — как существенный аспект воспроизведения.

Воспроизведение может совершаться непроизвольно, в таком случае определяясь в основном ассоциативным механизмом и неосознанными установками. Оно может происходить на основе сознательной установки на воспроизведение, превращаясь в таком случае в сознательный процесс *воспоминания* или — при затруднениях — *припоминания*. [Bartlett, Remembering, Cambridge, 1932, стр. 213.]

Зависимость между припоминанием и воспроизведением двусторонняя, взаимная. Припоминание является, с одной стороны, предпосылкой воспроизведения, а с другой, оно оказывается его результатом. Сплошь и рядом припоминание совершается в самом процессе воспроизведения на основе контекста, который в нём оформляется. Необходимость при воспроизведении оформить в речи смысловое содержание мобилизует мысль, по мере развёртывания в речи содержания припоминается то, что казалось забытым. В зависимости от характера опорных точек, из которых оно исходит, припоминание

может совершаться то как переход от отдельных частей к целому, то от смысла целого к отдельным частям.

Существенной особенностью активного воспроизведения является сознательное отношение к воспроизводимому: воспроизведение осознаётся субъектом в своём отношении к прошлому, которое оно воспроизводит; отсюда стремление к точности, к правильному, адекватному воспроизведению. В силу этого воспроизведение превращается в сознательную реконструкцию прошлого, в которой существенную роль играет мыслительная работа сопоставления, умозаключения, проверки. Память, воспроизводящая прошлое, и мышление, восстанавливающее это прошлое, опосредованно, путём умозаключения, сплетаются в этом процессе в неразрывном единстве, взаимопроникая друг друга.

Положение о том, что воспоминание является реконструкцией, а не механическим воспроизведением прошлого, было очень подчёркнуто Э. Бартлеттом (Bartlett) в его капитальном исследовании «О воспоминании» (E. S. Bartlett, «Remembering», Cambridge, 1932.), в котором он подверг процесс воспроизведения тонкому качественному анализу.

Однако у нас и у Бартлетта это положение имеет различное значение.

Говоря, что «воспоминание» является не репродукцией (reproduction), а «реконструкцией» или даже «конструкцией» (reconstruction or construction), Бартлетт утверждает, что в основе всякого «воспроизведения» и «воспоминания» лежит аффективная установка; обычно она восстанавливается в первую очередь; затем прошлое реконструируется с таким расчётом, чтобы оправдать эту установку. Поэтому воспоминание признаётся выражением той же активности, что и воображение. Притом воображение признаётся, очевидно, основным, ведущим выражением этой активности, поскольку воспоминание определяется как «an imaginative reconstruction», т. е. собственно как разновидность воображения. Воспроизведение и воображение различаются Бартлеттом только по тому, какое место данный образ занимает во внутренней истории личности, независимо от сознательного отношения этой личности к объективной действительности, которую она воспроизводит или преобразует. Это субъективистическое понимание памяти. Для нас существенное значение в памяти имеет сознательное отношение личности к объективной действительности, к прошлому, которое она воспроизводит. Именно в силу сознательного отношения к воспроизводимому, воспроизведение на высших ступенях становится реконструкцией в нашем понимании; не довольствуясь непроизвольно всплывающими образами, воспроизводя прошлое, мы стремимся сличением, сопоставлением, умозаключением реконструировать в воспроизведении прошлое в максимальном соответствии с подлинником.

Реконструкция в воспроизведении

Уже при воспроизведении образного материала более или менее отчётливо выступает трансформация этих образов при их воспроизведении (как это отметил в вышеуказанной работе Э. Бартлетт и в нашей литературе очень тонко показал П. П. Блонский [П. П. Блонский, Память и мышление, М. 1938; П. П. Блонский в одной из своих последних работ рассматривает разные типы припоминания, резко отделив припоминание от воспоминания. П. П. Блонский, Психологический анализ припоминания, «Учёные записки Гос. научно-исслед. института психологии», т. 1, М. 1940, стр. 3—25; См. также Л. В. Занков, О припоминании, журн. «Советская педагогика», 1939, № 3, стр. 151—157; См. также И. М. Соловьёв, О забывании и его особенностях у умственно-отсталых детей. Сб. «Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно-отсталых детей». Учпедгиз, М. 1941, стр. 193—229.]), а также систематизирующая работа мысли. В воспроизведении смыслового содержания, данного в речевой форме, в виде

связного текста, запоминание которого практически бывает особенно значимо, в частности в учебной работе, преобразование, реконструкция в процессе воспроизведения приобретают особое значение.

Проблеме реконструкции посвящено специальное исследование А. Г. Комм. [«Учёные записки Государственного Педагогического института им. Герцена», под ред. проф. С. Л. Рубинштейна, т. XXXIV.] При реконструкции отчётливо выявляется работа мысли, оперирующей во внутреннем взаимодействии с речью в процессе сохранения и воспроизведения, и с полной доказательностью обнаруживается невозможность трактовать процесс воспроизведения как продукт памяти, понимаемой в смысле отдельной абстрактной функции.

Реконструкция, как качественный аспект воспроизведения, проявляется в различных формах (изменение плана, умозаключения и выводы, различного рода перестановки, сдвиги и т. д.). По своей психологической природе она является прежде всего результатом непреднамеренной, но безусловно направленной работы мысли внутри воспроизведения.

Реконструкция обусловливается иным центрированием содержания, связанным прежде всего с его переосмысливанием; известную роль в преобразовании текста подлинника может играть эмоциональное отношение личности к воспроизводимому материалу. Реконструкция часто стимулируется самым текстом подлинника — его смысловым содержанием и речевым оформлением.

Исследование А. Г. Комм показало, что у взрослых по большей части выделяются два типа с более или менее ярко выраженной установкой: у представителей одного — на свободное воспроизведение смыслового содержания с более или менее значительным отклонением от формы подлинника, у представителей другого — на сохранение и формы подлинника, на воспроизведение текстуальное или близкое к тексту подлинника.

Сравнительно-генетическое исследование показало, что дифференциация этих двух типичных установок происходит лишь постепенно. У маленьких школьников она слабо выражена и носит элементарный характер, порождая иногда типичные ошибки.

На более высоких этапах обучения реконструкция проявляется во всё более сложных преобразованиях, основанных на обобщении, интерпретации, различного рода умозаключениях и выводах. У старших школьников в частности проявляется уже и реконструкция в смысле изменения общего плана или структуры воспроизведения. На более высоком уровне развития увеличивается свобода по отношению к материалу и возможность, реконструируя его, свободно оперировать им в разных контекстах. Неправильно было бы, однако, изображать ход развития так, будто сначала у детей преобладает сознательная установка на текстуальность. Чувствительность к значимой для содержания речевой форме у них сплошь и рядом ещё так же мало развита, как и способность свободно перепланировывать заученный ими материал. Путь развития идёт не от текстуального воспроизведения к смысловому, он идёт от аморфного к текстуальному и смысловому. Когда развитие совершается «самотёком», т. е. когда отсутствует специальная работа в этом направлении, оно идёт либо к одному полюсу, либо к другому. Идеальным развитием, по-видимому, было бы такое, которое приводило бы к гармоническому сочетанию обеих тенденций, к умелому и свободному и текстуальному воспроизведению — в зависимости от конкретных условий и конкретного материала.

Уже предшествующее наше исследование запоминания и забывания смыслового материала детьми обнаружило — особенно у старших — как замены

слов подлинника с сохранением смыслового содержания, так и изменения структуры текста. В тех случаях, когда формальный структурный конец текста не совпадает со смысловым его завершением, лучше запоминаются не конечные слова, а завершающие мысли. При этом воспроизведение завершающей мысли имеет место обычно в конце. Это положение явно бьёт против структурной теории памяти. Процесс воспроизведения в целом представляется как осмысленный отбор и отсев, упорядочение и консолидация воспроизводимого материала. Ясно выступает наличие прямой зависимости между полнотой воспроизведения и его смысловой упорядоченностью или логической связностью.

В возрастном плане (при сопоставлении хода воспроизведения у дошкольников, учащихся II, VI и IX классов) наше исследование показало следующее:

а) У младших детей чаще, чем у старших, вторичное воспроизведение оказывается более полным (чем первое воспроизведение).

б) У старших чаще, чем у младших, встречается замена словесного текста с сохранением смыслового содержания; при этом характер замен также изменяется; у старших детей (в VI и IX классах) они носят более обобщённый характер.

В наших опытах младшие дети заменяли одно частное понятие другим частным понятием (более им привычным); старшие же заменяли его более обобщённым понятием. Так, при воспроизведении текста, в котором шла речь об отсутствии угля для топки корабля, учащиеся II класса говорили об отсутствии дров, учащиеся VI класса — об отсутствии топлива.

в) Переконструирование текста (изменение его структуры) встречается только в старших возрастах (частичное изменение структуры у учащихся VI класса и сколько-нибудь значительное — только у девятиклассников). У младших воспроизведение находится в большей зависимости от данной структуры.

г) У старших детей воспроизведение более обобщённое и с яснее выраженным смысловым отбором. В результате при формальном подсчёте числа воспроизведённых элементов воспроизведение у старших детей иногда представляется менее полным, чем у младших. В действительности же оно не менее полно, а более сжато, именно в силу своей обобщённости. То, что при формально-количественном подходе представляется снижением памяти, является в действительности показателем её подъёма на новый качественный уровень.

Воспоминание

Частным видом воспроизведения является процесс воспоминания; частным видом представления — воспоминание в собственном смысле слова.

Представление как продукт воспроизведения — это воспроизведённый образ, всплывающий из прошлого; воспоминание — образ, отнесённый к прошлому. Воспоминание предполагает относительно высокий уровень сознания. Оно возможно только там, где личность выделяет себя из своего прошлого и осознаёт его как прошлое. Воспоминание включает осознание отношения воспроизведённого образа к тому прошлому, которое оно воспроизводит.

Воспоминание — это *представление, отнесённое к более или менее точно определённому моменту в истории нашей жизни*.

Эта сторона памяти неразрывно связана со всем процессом формирования личности. Лишь благодаря ей мы не оказываемся каждый раз отчуждёнными от самих себя, от того, чем мы сами были в предшествующий момент нашей жизни. Это *историческая память*, в которой выражается единство нашего личного сознания. Это специфически человеческая память. Вряд ли какое-либо животное имеет воспоминание о своём прошлом. Благодаря памяти в единстве нашего сознания отражается единство нашей личности, проходящее через весь процесс её

развития и перестройки. С памятью связано единство личного самосознания. Всякое расстройство личности, доходящее в крайних своих формах до её распада, всегда поэтому связано с амнезией, расстройством памяти и притом именно этого «исторического» её аспекта: известные периоды жизни выпадают из памяти, утрачиваются для личного сознания.

Локализация наших воспоминаний, располагающая события нашего прошлого в определённом месте последовательного хода нашей жизни, обычно является продуктом тесного сплетения непосредственно всплывающих воспоминаний и опосредованного процесса их восстановления. Попытка считать наши воспоминания продуктом реконструкции прошлого, совершающейся посредством одних лишь умозаключений, по существу совершенно тожественной с реконструкцией хода исторических событий, свидетелем которых мы не были (М. Гальбвакс), явно несостоятельна. Но бесспорно, что процесс локализации наших воспоминаний включает в себя умозаключения и является опосредованным процессом. Целый ряд воспоминаний мы локализуем посредством заключений об объективной последовательности событий на основании причинных зависимостей между ними. Без таких умозаключений порядок наших воспоминаний и интервалы между событиями, к которым они относятся, не были бы сколько-нибудь однозначно определимы.

Опорные точки для восстановления наших воспоминаний и их локализации доставляет нам социальная жизнь. Наши воспоминания обычно относятся к ситуациям, в которых принимали участие другие люди, хотя бы нашего ближайшего окружения. Очень часто основные вехи нашей жизни определяются событиями общественно-политической жизни.

Эти события датированы независимо от наших личных воспоминаний. Но, исходя из них, мы можем локализовать наши воспоминания благодаря тому, что события нашей личной жизни постоянно сплетались с событиями коллективной жизни и по мере их переживания включались в рамки социальной жизни. Внутри этих социальных рамок мы и осуществляем локализацию наших воспоминаний, пользуясь некоторыми особенно памятными моментами для восстановления наших воспоминаний. Чем более наша жизнь включена в общественную, тем более благоприятны условия для восстановления наших воспоминаний и их локализации посредством косвенных умозаключений.

В нашей «исторической» памяти, воспроизводящей наше прошлое, особенно отчётливо выявляется значение для формирования памяти требований, предъявляемых к человеку социальными отношениями, в которые он вступает. Необходимость действовать в дальнейшем в соответствии с характером обязательств к другим людям влечёт за собой необходимость сохранять воспоминание о прошлом. Участие в общественной жизни требует сохранения и уточнения воспоминаний, и оно же даёт для этого опорные точки. Мы должны помнить наше прошлое, поскольку оно связано с другими людьми, и именно это участие в коллективной жизни связывает события нашей индивидуальной жизни с событиями коллективного опыта; это даёт возможность восстановить первые, исходя из вторых. И на памяти человека, следовательно, сказывается то, что он — общественное существо, включённое в общественную жизнь.

Значение социальной жизни для восстановления воспоминаний, освещающих историю нашей жизни, особенно отметили представители французской социологической школы Э. Дюркгейма.

М. Гальбвакс посвятил специальное исследование (см. М. Halbwachs, Les cadres sociaux de la mémoire. Paris, 1925) обоснованию того положения, что процесс воспоминания совершается на основе «социальных рамок», в которых протекает наша жизнь. Гальбвакс исходит из идеалистической концепции Э.

Дюркгейма, признающего реальное существование коллективного духа социальной группы. Основной порок работ Гальбвакса заключается в том, что, говоря о социальной природе памяти, он предполагает существование памяти у социальной группы; утверждение о социальной природе памяти у человека превращается у него в отожествление её с памятью общественной группы.

Психология памяти, развитая М. Гальбваксом, представляет собой не что иное, как частную реализацию в учении о памяти характерного для французской социологической школы Э. Дюркгейма сведЕния психологии к идеологии и растворения идеологии в психологии. С этой общей позицией Гальбвакса связано и то, что он отожествляет воспоминание личного прошлого с процессом восстановления исторического прошлого, свидетелем которого мы не были (см. выше). Более осторожен в этом отношении в своих выводах Э. Бартлетт, который тоже подчёркивает социальный характер человеческой памяти, но ограничивает этот тезис признанием социальной обусловленности памяти индивида, воздерживаясь от признания «коллективной» памяти в духе Гальбвакса.

У нас в СССР вопрос о памяти в социально-историческом плане ставился Л. С. Выготским, А. Р. Лурией и А. Н. Леонтьевым. Л. С. Выготский и А. Р. Лурия (как и П. Жане) особенно подчеркнули связь памяти в её историческом развитии с письменностью.

Сохранение и забывание

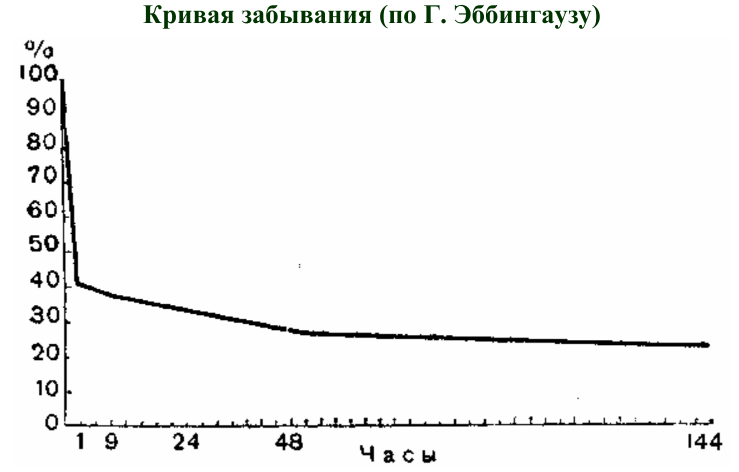
Сохранение является сложным динамическим процессом; он совершается в условиях определённым образом организованного усвоения и включает в себя многообразные процессы переработки материала. [См. М. Н. Шардаков, Усвоение и сохранение в обучении, «Учёные записки Государственного Педагогического института им. Герцена», т. XXXVI, Л. 1940.]

Оборотной стороной сохранения, проявляющегося в воспроизведении, является забывание. Г. Эббингауз, П. Радосавлевич, А. Пьерон и др. исследовали ход забывания как функцию времени, прошедшего с момента заучивания. Выучив некоторый материал, Эббингауз по прошествии определённого времени, в течение которого этот материал частично забывался, приступал к его доучиванию. Величина сохранившегося определялась следующим образом: бралась разница в продолжительности первоначального и вторичного выучивания и вычислялось процентное отношение этой разности к продолжительности первоначального заучивания. Опыты Эббингауза дали следующие результаты:

После	20 мин.	1 часа	9 часов	1 дня	2 дней	3 дней	31 дня
Сохранилось (%)	59,2	44,2	35,8	33,7	27,8	25,4	21,1

Кривая на рисунке даёт графическое изображение полученных Г. Эббингаузом результатов. Абсциссы указывают время, протекшее с момента первоначального заучивания, а ординаты — величину сохранившегося в памяти. Как видно из кривой, главная потеря, по данным Эббингауза, падает на первое время, на первые 1—2 суток и особенно на первые полчаса — час; при этом общая утрата очень значительна: по истечении 2 суток материал сохраняется лишь немногим больше, чем на четверть (27,8%).

Кривая забывания (по Г. Эббингаузу)



Г. Эббингауз выразил эти результаты логарифмической формулой:

$$m = \frac{K}{(\log t)\cdot C},$$

где при соответственно подобранных константах K и C забывание определяется как логарифмическая функция времени. Данные П. Радосавлевича несколько расходятся с данными Эббингауза лишь в отношении процента утраты в первые часы: у Радосавлевича этот процент немного ниже, в основном же данные Эббингауза и Радосавлевича совпадают.

Ставшая классической и вошедшая во все руководства кривая забывания Г. Эббингауза и его продолжателей получена, однако, для забывания бессмысленных слогов. Поэтому она не может выражать общего закона запоминания и забывания любого материала. Если бы она выражала общий закон, то педагогическая работа по закреплению знаний была бы сизифовым трудом. Результаты, полученные Эббингаузом и его продолжателями, характеризуют лишь ход забывания логически не связанного, не осмысленного материала.

А. Пьерон, проведший по тому же методу, что Г. Эббингауз, исследование запоминания ряда в 50 чисел, предложил свою логарифмическую формулу для определения запоминания как функции времени. Забывание, по данным Пьерона, началось лишь через 7 дней. Через 14 дней запоминание (определённое по методу сбережения) равнялось 81,8%, через 18 дней — 66,6% через 60 дней — 40% и через 120 дней — 25%. А. Пьерон не указывает, чем он объясняет расхождение между результатами своего исследования и данными Г. Эббингауза и почему его формула выражает общий закон забывания. Мы предполагаем, что у Пьерона получился иной результат, чем у Эббингауза, потому, что числовой ряд, которым пользовался Пьерон, запоминался, вероятно, не так механически, как бессмысленные слоги. Между числами, возможно, устанавливались некоторые соотношения, облегчавшие запоминание. Помимо того, слоги в опытах Эббингауза представляли собой неизвестные испытуемым элементы, между тем как числа им были, конечно, известны. Формула Пьерона также никак не может быть признана общим законом.

Вопросу о забывании осмысленного материала в психологии посвящён ряд работ, начиная с А. Бине, в том числе и наши экспериментальные исследования. Наше первое исследование было осуществлено при участии двух дипломников (Миронюк и Буйницкой) и группы аспирантов. Оно показало, что ход забывания осмысленного материала подчиняется иным закономерностям по сравнению с установленными Эббингаузом. Конкретно это различие выражается прежде всего в том, что прочность запоминания осмысленного материала значительно выше, чем при запоминании бессмысленного материала. В наших опытах интервал в 40

дней не давал ещё сколько-нибудь значительного снижения процента воспроизведения.

Дж. Мак-Гич (Mc Geoch) и П. Уитли (Whitely), исследовавшие ход забывания хорошо осмысленного материала, получили кривую, принципиально отличную от кривой Г. Эббингауза.

Г. Джонс, исследовавший ход забывания лекционного материала по психологии, а также по другим дисциплинам — математике, ботанике, зоологии, получил кривую, приближающуюся к эббингаузовской кривой забывания, круто спускающейся вниз с самого начала. Различия между данными Джонса и других работ, как мы полагаем, объясняются тем, что понимание лекционного материала было у студентов недостаточно высоким, так как — при прочих равных условиях — чем менее осмыслен материал, тем ближе ход его забывания к кривой Эббингауза, а чем он более осмыслен, тем более ход его забывания отличается от этой традиционной кривой.

При этом не все части осмысленного текста запоминаются одинаково прочно. Прочнее всего закрепляется основной смысловой остов текста, т. е. не смежные между собой части текста, а те, которые по смыслу связаны между собой. Смысловые связи доминируют над ассоциативными.

Вершинные точки кривых, отмечающие те части текста, которые по преимуществу запоминались, дают совершенно связный текст, включающий основной его смысловой остов. Это положение, установленное А. Бине, подтвердилось в нашем исследовании. Помимо того, в пределах осмысленного материала также существуют различия в запоминании разных видов этого материала: описательный текст и рассуждения, факты, константы, законы запоминаются по-разному. В свою очередь сами факты запоминаются по-разному в зависимости от того, даются ли они разрозненно или в контексте, в котором вскрыты объединяющие их связи, служат ли они для доказательства или для иллюстрации основных положений. Проведённое под нашим руководством исследование Чистякова отчётливо вскрыло и доказало это положение.

Все эти исследования и данные их относятся к ходу сохранения и забывания в процессе свободного, не текстуального, воспроизведения смыслового содержания. Но смысловое содержание бывает дано в той или иной речевой форме. Эта речевая форма также оказывает влияние на ход запоминания и забывания, и её запоминание в свою очередь обусловлено её смысловым содержанием. Поэтому особо ещё встаёт вопрос о *сохранении и забывании в процессе текстуального запоминания связного материала* — в отличие как от «текстуального» запоминания бессвязных слогов, так и от не текстуального, свободного смыслового воспроизведения.

Этот вопрос был нами экспериментально изучен.

Чтобы выяснить роль речевой формы в её соотношении со смысловым содержанием для запоминания, мы решили провести исследование забывания или прочности запоминания по методу доучивания, требуя текстуального воспроизведения и в точности соблюдая все условия эббингаузовского эксперимента (включая и установленные им сроки для доучивания), но с тем, чтобы вместо бессмысленных слогов испытуемые должны были заучивать и доучивать осмысленный материал, и притом такой, в котором смысловое содержание было бы дано в максимально конденсированной форме. С этой целью мы решили избрать небольшие афоризмы (по размеру приблизительно равные количеству слогов, которые давал своим испытуемым Г. Эббингауз). Задача исследования заключалась в том, чтобы выяснить зависимость прочности запоминания как от смыслового содержания, так и от речевой формы.

Это исследование должно было, таким образом, подвергнуть

экспериментальной проверке основной тезис, который мы противопоставляем Г. Эббингаузу, с одной стороны, А. Бине и К. Бюлеру — с другой. Оно проводилось нашим сотрудником [кафедры психологии ЛГПИ им. А. И. Герцена] Э. М. Гуревич.

Наше исследование показало, что текстуальное заучивание осмысленного материала даёт кривую забывания, принципиально отличную от эббингаузовской. Хотя мы требовали точного, буквального воспроизведения текста, а не только лишь запоминания смысла, и — как уже отмечалось — в точности соблюдали все условия эббингаузовского эксперимента, результаты оказались совсем иными.

У одних испытуемых (в частности у испытуемого Н. Г.) процент экономии получился значительно более высокий, чем по кривой Эббингауза; по истечении 6 дней он равнялся 71%, между тем как у Эббингауза он был равен 28%. У других испытуемых никакой экономии не получалось; иногда (в частности у испытуемой А. З.) доучивание требовало даже больше времени, чем первоначальное заучивание.

Оба эти столь резко расходящиеся случая отражают, мы полагаем, разные аспекты одной и той же основной закономерности.

Различный ход забывания и доучивания зависит от того, как конкретно складывается у различных индивидуумов соотношение мышления и речи, смыслового содержания и его речевой формы. Различное соотношение между заучиванием и доучиванием у различных испытуемых объясняется тем, что различным было у них соотношение между мышлением и речью. Одни испытуемые (особенно ярко выявился испытуемый Н. Г., юрист по специальности, привыкший к точности формулировок) стремятся сразу точно воспроизвести содержание в форме подлинника. Они обычно не делают попыток в процессе заучивания воспроизвести материал, пока они не заучили его текстуально; первое их воспроизведение, форма которого всегда обладает особенной устойчивостью, обычно воспроизводит текст. Смысловое содержание с самого начала осознаётся в теснейшем единстве с его речевой формой. В процессе первичного воспроизведения и связанного с ним осмысливания смысловое содержание у этих испытуемых теснейшим образом объединяется с той речевой формой, в которой оно дано. Благодаря этому, на основе хорошо запоминающегося содержания, при доучивании легко восстанавливается и речевая форма подлинника; в результате доучивание даёт значительную экономию.

У других (особенно выражено у испытуемой А. З., вообще отличающейся некоторой небрежностью в речевом оформлении мысли) господствовала установка на смысловое содержание без достаточного учёта речевой формы, в которой оно было первично дано. В связи с этим при первоначальном воспроизведении речевая форма у них искажалась. Уловив и запомнив смысл, они при заучивании делали попытки воспроизвести его, прежде чем ими была заучена точная речевая форма, в которой он им был дан. В результате эти испытуемые сначала допускали ошибочные воспроизведения, неточные в смысле речевой формулировки. Эта неточная речевая формулировка соединялась в процессе первого воспроизведения и связанного с ним особенно интенсивного осмысления материала с содержанием текста и обнаруживала в дальнейшем тенденцию к воспроизведению, тормозившую воспроизведение подлинной формулировки текста в процессе дальнейшего доучивания. Собственная речевая формулировка, изменённая при первоначальном, у этих испытуемых обычно сначала неточном, воспроизведении, затрудняла затем воспроизведение формы подлинного текста. Происходившая (как было установлено в случае с А. З.) в перерыве между первоначальным заучиванием и последующим доучиванием дальнейшая работа

мысли над содержанием афоризма, которая отливается субъектом в им привнесённую форму, всё более разрыхляла связи между содержанием и речевой формой подлинника, вклинивая между ними свои привнесённые формулировки. Точное, буквальное воспроизведение текста становилось всё более трудным. В результате доучивание требовало не меньше, а иногда даже и больше времени, чем первоначальное заучивание.

Таким образом, характер запоминания и ход забывания очень существенно зависят от того, *что* господствует у данного субъекта: смысловое содержание и его речевое оформление в их единстве или преимущественно одно из них с недоучётом другого.

Таким образом, эти экспериментальные данные, по-видимому, подтверждают нашу основную гипотезу, для проверки которой нами был задуман этот эксперимент. Выводы, вытекающие из работ А. Г. Комм и Э. М. Гуревич, имеют существенное принципиальное значение. Они свидетельствуют о том, что вопреки Г. Эббингаузу, с одной стороны, А. Бине и К. Бюлеру — с другой, из которых первый вытравлял из заучиваемого текста всякое смысловое содержание, а другие изучали запоминание смыслового содержания без учёта его речевой формы, в основу изучения памяти, запоминания и забывания смыслового содержания, данного в речевой форме, должно быть положено единство мышления и речи. Смысловое содержание оказывает очень значительное влияние на запоминание текста, служа ему существенной опорой: чем лучше осмыслено содержание, тем — при прочих равных условиях — прочнее запоминание. В свою очередь и речевая форма, в которую облечено смысловое содержание, оказывает значительное влияние на его запоминание; прочность запоминания, оказывается, очень существенно зависит от речевого оформления подлежащего запоминанию материала, от характера речевой формы, в которой он был первоначально дан, а также от того, в какую речевую форму он был облечён при первичном его воспроизведении.

Из этих данных мы делаем ещё один вывод. Раз ход запоминания и забывания, заучивания и доучивания столь существенно зависит от конкретного соотношения, которое у данного субъекта устанавливается между смысловым содержанием и его речевой формой, то мы можем сделать изучение процессов запоминания и забывания своеобразным инструментом для психологического — конкретного, индивидуализированного — изучения соотношения мышления и речи.

Реминисценция в сохранении

В ходе исследования сохранения и забывания вскрылся ещё один как будто частный, но принципиально очень значимый факт. Оказалось, что ближайший после первичного воспроизведения материала интервал (2—3 дня, а иногда и более значительный срок) не только не даёт всегда резкого снижения воспроизведения, как это нужно было бы ожидать согласно логарифмической формуле Эббингауза, но иногда даёт и повышение: отсроченное воспроизведение материала очень часто оказывается более полным и совершенным, чем непосредственно следующее за его первичным восприятием или заучиванием.

Первое исследование, специально посвященное изучению реминисценции, было проведено Д. Б. Баллардом [D. B. Ballard, «Obliviscence and Reminiscence», «The British Journal of Psychological Monography Supplement», vol. I. 1913].

Классической кривой забывания Эббингауза Баллард противопоставил принципиально иную кривую. Характерной чертой кривых Балларда является первоначальный подъём в течение первых двух-трёх дней после заучивания, т. е. как раз там, где кривая Эббингауза показывает наиболее резкое падение.

В наших опытах младшие дети обычно не в состоянии были сами

воспроизвести рассказ сейчас же по его прослушивании; в лучшем случае они могли воспроизвести отдельные части в ответ на прямые вопросы. Но по прошествии некоторого времени воспроизведение рассказа как бы восстанавливалось в их памяти, и они в состоянии были передать его в связной речи. Таким образом, наиболее полное воспроизведение прослушанного рассказа или воспринятого события дети дают не непосредственно после восприятия или прослушания рассказа, а по прошествии некоторого времени. [В педагогической практике хорошо известно, что воспроизведение воспринятого материала всплывает обычно не сразу, а по прошествии некоторого времени и поэтому нужно дать ему «отстояться»; заученное часто воспроизводится лучше после того, как оно некоторое время «отлежится».]

Этот факт так называемой *реминисценции*, в силу которого со временем воспроизведение иногда не ухудшается, а улучшается, имеет с нашей точки зрения существенное принципиальное значение для общей теории памяти. Он представляется сугубо парадоксальным. Недаром первые зарубежные исследователи, которые — как мы — на него натолкнулись, усомнились в его реальности (М. Лобзин (Lobsien)), а последующие (Д. Б. Баллард, Дж. Мак-Гич и др.) отвергли возможность его психологического объяснения. Эта парадоксальность его означает совершенную его неадекватность господствующей теории памяти, а так как реминисценция всё же факт, она означает тем самым и неадекватность господствующих теорий памяти фактам.

Наше исследование, установив факт реминисценции, вскрыло и ряд причин, его обусловливающих. Оно показало, что реминисценция особенно ярко выступает у маленьких детей — дошкольников и что в некоторых случаях более полный характер отсроченного воспроизведения бывает обусловлен действием эмоционального торможения, непосредственно следующего за аффективно переживаемым впечатлением. Вместе с тем исследование привело к требовавшему ещё проверки и подтверждения выводу, что реминисценция связана прежде всего и главным образом с внутренней работой по осмыслению материала и овладению им; в частности известную роль в наблюдающемся иногда более полном характере вторичного воспроизведения по сравнению с первоначальным играет активизация мыслительной переработки материала, стимулируемая первым воспроизведением. Но вопрос требовал дальнейшего уяснения. С этой целью было поставлено специальное исследование реминисценции. Оно было проведено Д. И. Красильщиковой. [Д. И. Красильщикова, Реминисценции в воспроизведении // Учёные записки кафедры психологии Государственного Педагогического института им. Герцена, под ред. проф. С. Л. Рубинштейна, т. XXXIV, Л. 1940.]

Основные результаты этого исследования сводятся к следующему:

а) Реминисценция — широко распространённое явление. Из 485 индивидуальных опытов (включая и бессвязный материал) реминисценция обнаружена в 40,5% случаев. Если же исключить бессвязный материал, оставив лишь осмысленный материал, то реминисценция обнаружена в среднем в 65% случаев.

б) Наличие реминисценции существенно зависит прежде всего от характера заучиваемого материала. В то время как при воспроизведении осмысленного материала сплошь и рядом обнаруживалось улучшение отсроченного воспроизведения, всплывание новых элементов при воспроизведении бессвязного материала наблюдалось лишь в редких случаях. При этом особенно благоприятным для проявления реминисценции был материал, более насыщенный содержанием, где последовательность событий была изложена естественно и убедительно.

в) Реминисценция чаще обнаруживается при свободном изложении смыслового содержания, нежели при текстуальном воспроизведении. Наиболее благоприятными в этом отношении оказываются те части воспринятого материала, которые требуют особого сосредоточения мысли. Реминисценция обнаруживается главным образом при воспроизведении логического плана воспринятого материала, воспроизведение же иллюстративных моментов не обнаруживает выраженной тенденции к улучшению.

г) Проявление реминисценции зависит и от отношения запоминающего к материалу. Реминисценция наиболее ярко обнаруживается на таком материале, который вызывает интерес у испытуемого.

д) Существенным для проявления реминисценции является и то, насколько заучивающий овладел содержанием материала. В тех случаях, когда испытуемый не овладел в какой-либо мере содержанием материала, последний быстро забывался и реминисценции обычно не давал.

Важнейшим звеном в объяснении причин реминисценции является характер самого процесса воспроизведения. Исследование выявило, что второе отсроченное воспроизведение, дававшее реминисценцию, отличается от первого непосредственного не только тем, что одно из них — первое, а другое — второе, что между ними некоторый временной интервал большей или меньшей длительности, но что они психологически качественно различны; они по-иному протекают. Если в процессе непосредственного воспроизведения заучивающий пытается восстановить материал, используя при этом в значительной мере внешние ассоциативные связи, то при более отсроченном воспроизведении испытуемый опирается главным образом на связи смысловые.

Опора на внешние связи при непосредственном воспроизведении проявлялась по-разному: в одних случаях испытуемые восстанавливали текст, опираясь при этом на рифму, ритм, т. е. структурную оформленность материала; многие пытались припомнить, на какую букву начинается то или иное слово, другие — каким словом начинается строчка, строфа, во многих случаях испытуемые опирались на месторасположение строчек. В результате этого первое воспроизведение подчас обрывалось на полуслове, оно пестрило бессмысленными сочетаниями отдельных слов, строчек. Во втором отсроченном воспроизведении в качестве основного и преобладающего способа воспроизведения выступает опора на смысловое содержание материала. Более опосредованный характер отсроченного воспроизведения имел место не только при текстуальности воспроизведения, но также при изложении смыслового содержания.

Исследование обнаружило также большую гибкость, пластичность второго воспроизведения по сравнению с первым, непосредственным. В то время как забывание слова, строчки при непосредственном воспроизведении во многих случаях приводило к тому, что испытуемые отказывались дальше продолжать воспроизведение или в лучшем случае пропускали большое звено заученного материала, во втором воспроизведении при таких случаях они сравнительно легко обходили слабые места. БОльшая гибкость второго воспроизведения по сравнению с первым также свидетельствует о более высоком уровне процесса отсроченного воспроизведения.

Таким образом, процессы первого и второго — непосредственного и отсроченного — воспроизведения не тожественны. Иное протекание процесса обусловливает разные результаты. В этом различии характера непосредственного и отсроченного воспроизведения и заключается существеннейшая причина реминисценции, как показало исследование Д. И. Красильщиковой. В тех случаях, где обнаруживалась реминисценция, имел место иной, более высокий уровень отсроченного воспроизведения.

В связи с этим объясняются и возрастные отличия в проявлении реминисценции.

Более яркое и частое проявление реминисценции у дошкольников, чем у школьников, и у школьников, чем у взрослых, по данным исследования Красильщиковой, объясняется иным характером и уровнем у них первичного восприятия заучиваемого материала. Сравнительно высокий уровень первичного воспроизведения у старших сужал возможности дальнейшего улучшения; потому реминисценция у них проявлялась менее ярко. Младшие дети, более непосредственно воспринимающие заучиваемый материал, в состоянии дать более обобщённое воспроизведение лишь спустя некоторый временной интервал, отсюда и более яркое проявление у них реминисценции.

С этим сочетается и влияние выше уже отмеченного эмоционального торможения. Оно сказывалось на характере непосредственного воспроизведения; изложение в тех случаях носило фрагментарный характер, было лишено логической последовательности, дети обычно начинали с того, что их больше всего поражало. Изложить рассказ более полно и в логической последовательности они были в состоянии лишь при отсроченном воспроизведении.

Факт реминисценции, являющейся специфическим моментом в процессе сохранения и воспроизведения, и наша трактовка её как явления, обусловленного главным образом сложнейшими взаимосвязями процессов памяти и мышления, является существенным звеном в общей перестройке учения о памяти, доказывающим невозможность свести сложные процессы, к ней относящиеся, к какой-то отдельной функции.

Наличие реминисценции в процессе сохранения не исключает, конечно, бесспорного факта забывания. Однако его не приходится рассматривать как процесс, который всегда совершается непроизвольно в силу не зависящих от человека обстоятельств. Он протекает так или иначе в зависимости от того, как он организуется. Ход сохранения и забывания существенно зависит от характера первичного запечатления или заучивания материала.

От забывания в собственном смысле слова надо отличать выпадение материала при воспроизведении, обусловленное отбором материала, определяемым логикой смыслового содержания.

Забывание носит, как и запоминание, избирательный характер; оно зависит поэтому и от не всегда осознанных самим человеком установок, выражающих специфическую направленность его личности. [Фрейд подверг этот аспект проблемы забывания, проявляющийся в обмолвках описках и т. д., специальному изучению, интересующему его с точки зрения его учения о вытеснении и о бессознательности.] Забывается то, что перестаёт быть для личности существенным, важным, а отчасти и то, что идёт в разрез с её устремлениями.

Забывается также то, что связано с отжитыми, утерявшими актуальное значение для личности этапами её прошлого, в особенности если в своё время оно было связано с напряжённой деятельностью. Так, относительно часты случаи забывания авторами своих произведений, своеобразного их отчуждения. Известен случай с К. Линнеем, который на старости любил перечитывать свои произведения, очень ими восторгался, но совершенно забывал, что они написаны им. Эксперименты М. Овсянкиной и Б. В. Зейгарник показали, что незаконченные действия особенно запоминаются. Очевидно, имеет место и обратное: то, что закончено и исчерпано, утеряло актуальность, скорей всего подвержено забвению.

Виды памяти

Виды памяти дифференцируются в зависимости от того, *что* запоминается

или воспроизводится.

Воспроизведение может относиться к движениям и действиям, выражаясь в образовании привычек и навыков, к наглядным содержаниям сознания (образам-представлениям предметов или слов), к мыслям и чувствам. В соответствии с этим различают следующие виды памяти: моторную память, выражающуюся в навыках и привычках, образную память (зрительную, слуховую, осязательную и т. д.), память на мысли (логическую) и память на чувства (аффективную).

Бихевиористы в соответствии со своей общей установкой, выключающей изучение сознания, сводят всю проблему памяти исключительно к проблеме навыка. Изучение навыков стало поэтому их центральной проблемой. Такое сведение, однако, невозможно. Оно проходит мимо того, что является самым специфическим в человеческой памяти.

С другой стороны, А. Бергсон резко разъединил и противопоставил друг другу память движений и память представлений, как «память тела» и «память духа». Такой разрыв между ними совершенно ложен. Он отражает спиритуалистический дуализм Бергсона, для которого тело и в частности мозг есть аппарат, передающий лишь двигательные импульсы. В действительности же оба вида памяти (движений и представлений) хотя и не тожественны, но тесно связаны между собой.

Виды памяти дифференцируются также и в зависимости от того, как совершается запоминание. В зависимости от характера деятельности, в ходе которой совершается запоминание, различаются непроизвольное и произвольное запоминание. В зависимости от способа запоминания в этом плане различаются механическое и смысловое запоминание.

Уровни памяти

В отношении разных проявлений и видов памяти можно установить некоторую генетическую последовательность их возникновения. Узнавание — во всяком случае в онтогенезе — генетически предшествует свободному воспроизведению представлений, выделенному из восприятий. Точно так же моторная память предшествует памяти на образы и мысли; по несомненным данным целого ряда исследований, привычки или элементарные навыки имеются уже на очень ранних ступенях филогенетического ряда, на которых о памяти на мысли не может быть и речи. Однако установление такой генетической последовательности ни в коем случае не должно быть истолковано так, будто генетически более ранняя форма в дальнейшем остаётся процессом более низкого уровня (узнавание, например, будто бы есть процесс более низкого уровня, чем репродукция, или моторная память — процесс более низкого уровня, чем аффективная, образная и логическая память). Отдельные стороны и виды памяти существ, поднявшихся на высшую ступень развития, не застывают на предшествующих ступенях развития, на которых они впервые возникли. По мере того как человек в процессе развития поднимается на высшую ступень, на высшую ступень поднимается каждая сторона и каждая разновидность его памяти, хотя, конечно, они могут функционировать у него и на низших уровнях; эти последние тоже сохраняются. Узнавание, которое сначала является лишь элементарной адекватной реакцией на привычный раздражитель (см. выше), в своих высших проявлениях превращается в познавательный акт отожествления — в акт мышления. Несмотря на генетически раннее происхождение, оно поднимается у человека до уровня высших проявлений сознания. Точно так же и моторная память может реализоваться на разных уровнях. Начинаясь с очень элементарных реакций, автоматически воспроизводящихся при однородных раздражителях, в своих высших формах она проявляется в виде очень сложных

навыков, требующих для своего образования сложной умственной работы, понимания принципа или метода действия и сознательной воли. О таких навыках меньше всего можно говорить, что они продукт низшей ступени или низшего уровня памяти. Таким образом, на основании того, что тот или иной вид памяти в своих элементарных проявлениях является генетически более ранним образованием, никак нельзя относить его к более низкому уровню или низшей ступени.

Именно такую концепцию развил в последнее время П. П. Блонский. Он различает 4 генетические ступени памяти, а именно: 1) моторную, 2) аффективную, 3) образную (по преимуществу зрительную) и 4) вербальную память. В нашем понимании моторная, аффективная, образная и вербальная память — виды памяти. При этом мы не определили бы высший вид памяти как вербальную память. За вербальной формой скрывается смысловое содержание, и именно этим прежде всего охарактеризовали бы мы специфически человеческую память — как смысловую память, память мысли в вербальной (словесной) форме. На основании того, что в фило- и онтогенезе все эти виды памяти появляются один вслед за другим в вышеуказанной последовательности, Блонский ошибочно рассматривает их как различные ступени или уровни памяти.

В основе отожествления видов памяти с генетическими ступенями памяти лежит ошибочная концепция развития психики. Предполагается, что на одной ступени память будто бы определяется эмоциями, на другой — только образами, на третьей — речью и мышлением, тем самым эмоции относятся к одной ступени развития, образы — к другой, к третьей — речь и мышление, оторванные от эмоций и чувственного содержания образов. Высшая ступень лишь внешне надстраивается над предшествующими низшими; последние не перестраиваются и не включаются в высшую. Сами ступени в результате оказываются сугубо абстрактными конструкциями, не зависимыми от общего развития личности, внешне наслаивающимися друг на друга в процессе саморазвития памяти.

В действительности развитие психики заключается в развитии всех функций, и каждая из них перестраивается в связи с развитием всех сторон психики (так как все её проявления взаимопроникают друг друга). Эмоции на более высокой ступени интеллектуализируются и от примитивных аффектов — явлений «низшего уровня» — переходят в высшие чувства; мысли приобретают эмоционально насыщенный характер. В психике конкретного живого человека всё находится в соприкосновении, движении, взаимопроникновении. Одни и те же функции и одни и те же виды памяти функционируют на разных уровнях. Поэтому их нельзя отожествлять с уровнями памяти и закреплять их за тем низшим уровнем, на котором они впервые возникли.

В основе теории П. П. Блонского лежит неправильная общая концепция развития, не учитывающая того, что возникновение новой ступени развития означает не просто надстройку её над предшествующими ступенями, а перестройку последних.

Отличая уровни памяти от её видов, мы в качестве основных уровней памяти можем выделить следующие: 1) элементарные процессы, когда воспроизведённые данные прошлого опыта не осознаются в своём отношении к прошлому, как их воспроизведение (эти процессы протекают как «стихийные», «самотёком», помимо всякого сознательного регулирования), и 2) такое воспроизведение прошлого опыта, которое осознаётся в своём отношении к прошлому, как его воспроизведение. На основе такого осознания впервые становится возможным сознательное регулирование процессов памяти, перестройка основных «мнемических» функций в сознательно регулируемые операции: переход от непосредственного непроизвольного *запечатления* к

сознательному запоминанию и к организованному *заучиванию* и от непроизвольного всплывания представлений к сознательному *припоминанию* того, что нужно для настоящего.

Типы памяти

Память у людей обнаруживает ряд более или менее выраженных типологических особенностей.

Для индивидуализированного учёта особенностей процессов сохранения и воспроизведения конкретного человека не достаточно поэтому констатировать, что у него вообще хорошая или плохая память. Существенно знать её специфические качества и особенности.

Первая дифференциация типов памяти связана с тем, какая сенсорная область служит наилучшей основой для воспроизведения. Одни люди лучше запоминают зрительные, другие — слуховые, третьи — двигательные данные. Один человек, для того чтобы запомнить, должен сам прочесть текст, и в воспоминании у него восстанавливается преимущественно зрительный образ; у другого — такую же преобладающую роль играют слуховые восприятия и представления; у третьего — двигательные: текст закрепляется им лучше всего посредством записи. Чистые типы встречаются редко, а обычно наблюдаются смешанные: зрительно-двигательный, двигательно-слуховой и зрительно-слуховой типы памяти. У большинства людей господствующим является зрительный тип запоминания предметов и словесно-двигательный — при запоминании словесного материала. Встречаются, однако, люди с ярко выраженным зрительным типом запоминания словесного материала, который иногда приближается к «эйдетическому» типу памяти.

На зачёте по психологии одна студентка однажды дала ответ, точно совпадающий с текстом учебника. На неожиданный, стремительно, в упор поставленный вопрос экзаменатора: «На какой странице?» со стороны студентки последовал совершенно автоматический ответ: «Страница 237, сверху, с правой стороны». Отвечая, она как бы видела перед собой страницу раскрытой книги. [Аналогичный случай приводится у Поссе («Пережитое и продуманное», стр. 105—106.)]

Память дифференцируется и по характеру наилучше запоминаемого материала. Хорошая память на цвет может соединяться с плохой памятью на числа и наоборот. Память на наглядно-образные и абстрактные содержания, на математические формулы и на эмоциональные переживания может быть различна. Все особенности восприятия и мышления, сенсорной и эмоциональной сферы проявляются внутри памяти.

Известны случаи исключительной специальной памяти в какой-либо одной определённой области. Особое внимание привлекла совершенно феноменальная память счётчиков: Иноди, Диаманди, Арну и др. Иноди мог повторить 42 цифры после однократного прочтения и после трёхчасового сеанса мог повторить все цифры чисел до 300, встречавшиеся в задачах, которые ему задавались. При этом у Иноди был ярко выраженный слуховой тип памяти. «Я слышу цифры, — говорил он о себе, — моё ухо улавливает их; я слышу, как они звучат около моего уха такими, какими я их произносил, и это внутреннее слышание остаётся у меня значительную часть дня. Зрение мне не помогает, я не вижу цифр. Я даже сказал бы, что я очень затрудняюсь вспомнить цифры, когда мне показывают цифры написанными. Я предпочитаю, чтобы мне их сообщали посредством слов. Я чувствую замешательство в первом случае. Не люблю я также писать цифры. Писание не способствует запоминанию. Я предпочитаю их слышать». Диаманди, также отличавшийся феноменальной памятью, обладал зрительным типом

памяти: он видел цифры написанными в форме квадратиков, как бы внутренне считывал их со снимка, на котором они написаны, и притом его собственной рукой.

Очень яркий и психологически интересный случай феноменальной памяти замечательного счётчика С. Шерешевского описан А. Н. Леонтьевым. [А. Н. Леонтьев, Развитие памяти, М. 1931, стр. 235—247.]

В случаях исключительной памяти обыкновенно мощная сенсорная основа памяти соединяется в том или ином соотношении с логическими компонентами (особенно у Иноди и Арну). Иноди с большой быстротой производил арифметические операции над числами, потому что пользовался методами сокращённого счисления; поэтому ему не приходилось, например, при умножении многозначных чисел запоминать в отдельности каждое из произведений.

Ещё одна деталь, но существенная: у Иноди слова звучали такими, какими он сам их произносил, а Диаманди видел их написанными собственной рукой. Исключительная сила запоминания была связана с глубоким инкорпорированием запоминаемого материала в собственную деятельность.

Далее, память у людей различается: 1) по *быстроте* запоминания; 2) по его *прочности* или *длительности*; 3) по количеству или *объёму* запоминаемого и 4) по *точности*. В отношении каждого из этих качеств память одного человека может отличаться от памяти другого.

Наконец, нужно различать более непосредственный, иногда приближающийся к эйдетическому, тип памяти (как, например, у З. Фрейда), и более опосредованный, основанный на хорошей организации навыков умственной работы. Первый по большей части ярче, второй — прочнее. Первый по преимуществу образный, второй — речевой.

Говоря о типах памяти, необходимо иметь в виду, что особенности процессов запоминания (быстрота, прочность его и т. д.) зависят от того, *кто* и *что* запоминает, от конкретного отношения данной личности к тому, что подлежит запоминанию.

Патология памяти

Расстройства памяти принято делить на гипермнезию, гипомнезию и парамнезию. Под *гипермнезией* разумеют патологическое обострение отдельных воспоминаний. Теоретически природа её не ясна. Практическое значение не велико. Случаи гипермнезии показывают, что уметь забывать иногда почти столь же существенно, как и запоминать.

Под *гипомнезией* вообще понимают ослабление памяти. Когда оно имеет резко выраженный характер и относится к более или менее чётко определённым содержаниям — к определённым отрезкам времени или категориям объектов, говорят об *амнезии*.

Под *парамнезией* разумеют собственно обманы памяти. Сюда относится, в частности, *иллюзия уже виденного* (déjà vu — *«идентифицирующий обман» Крепелина или «редупликативный обман» Пика*). Никогда не виденные предметы представляются несколько странными, туманными, но уже виденными. Бергсон попытался объяснить это явление как воспоминание *настоящего*: в состоянии утомления, когда ослаблена действенная установка, воспроизведённый образ предмета появляется почти одновременно с его восприятием; предмет поэтому представляется уже знакомым. Этим ослаблением действенной установки объясняется и наблюдающийся при этой иллюзии призрачно-туманный характер самого восприятия. Бергсон заключает, что не будь мы существами, собранными в действии, нам всё представлялось бы, как при иллюзии уже виденного, и

призрачно-туманным, и давно знакомым.

Сложность узнавания отражается в сложных формах его расстройств. *Агнозии* — расстройства узнавания, которые в силу теснейшей связи восприятия и памяти являются одновременно расстройством и восприятия и памяти. Важнейшими расстройствами узнавания являются оптически-агностические расстройства. Они разделяются (по *Петцлю*) на: 1) *оптическую агнозию* для конкретных предметов или событий и их изображений; 2) *словесную слепоту, агнозию*, или *оптическую афазию*, и 3) *геометрически-оптические агнозии*, связанные с расстройством ориентировки в пространстве.

К первой группе относится установленная *Лиссауером* духовная слепота — расстройство узнавания отдельных предметов: больной не узнаёт их, хотя собственно зрительные ощущения совершенно нормальны. К той же группе относится установленное *Вольпертом* расстройство узнавания целостных процессов и ситуаций и *апперцептивная слепота* (*Пик*) у стариков.

Ко второй группе относится словесная слепота, так называемая *алексия* — расстройство узнавания букв, слов и предложений. В отличие от предметной агнозии, здесь речь идёт об агнозии для символов, для знаков. Но поскольку в случае Лиссауера больной правильно дифференцировал величину, форму, цвет предметов и тем не менее не узнавал предмета, постольку и в этом случае, очевидно, речь шла о нарушении распознавания значения предмета. Это сближает обе формы.

К третьей группе относятся нарушения узнавания контуров видимых предметов или пространственной ситуации. Больной, описанный Лиссауером, принимал зонтик то за растение, покрытое листьями, то за карандаш. В тех случаях, когда он как будто узнавал предмет, узнавание в действительности основывалось лишь на догадках. Больной не был в состоянии распознать отдельные части узнанного предмета: он узнавал изображение животного, но не был в состоянии указать его голову или хвост. Или, узнав портрет Бисмарка, он не мог указать, где на портрете глаза, уши и т. д.

Развитие памяти у детей

В отношении памяти неоднократно ставился парадоксальный вопрос: развивается ли она, не лучше ли у детей, чем у взрослых? В детстве запоминание как будто прочнее, чем в зрелые годы: то, что выучено в школе, сплошь и рядом запоминается на всю жизнь.

Для того чтобы разрешить этот вопрос, нужно прежде всего различать между способностью к заучиванию и способностью к длительному запоминанию. Способность к длительному запоминанию достигает кульминационного пункта в сравнительно раннем возрасте.

Иную линию развития проходит способность к заучиванию. Она возрастает в течение длинного ряда лет. Данные о более точном определении её возрастных уровней несколько расходятся. По данным более старых исследований, подытоженных Мейманом, способность к заучиванию постоянно, но медленно возрастает до 13 лет. С 13 до 16 лет наблюдается более быстрый рост памяти. По новейшим данным значительный рост способности к заучиванию падает на возраст от 8 до 10 лет (начало школьного обучения). Далее оно особенно возрастает с 11 до 13 лет (время значительного развития мышления). С 13 лет наблюдается некоторое относительное снижение в темпах развития памяти. Новый рост начинается с 16 лет. Таким образом, периоды особенно интенсивного роста памяти приходятся на годы, следующие за началом школьного обучения. В возрасте 20—25 лет память человека, который работает умственно, достигает своего высшего уровня. Таким образом, лучшим временем для заучивания, т. е.

усвоения и закрепления знаний, являются студенческие годы. У людей, продолжающих работать и упражнять свою память, она может сохраняться ещё долго — до 50—55 лет. Эббингауз в возрасте 52 лет утверждал на основании тщательных наблюдений, что его память нисколько не ослабилась за последние 20 лет. Конечно, прочность памяти зависит от целого ряда условий: от состояния здоровья и в первую очередь нервной системы, от типа памяти, от организованности в работе и др. Память непосредственная, образная (как, например, у Фрейда), по-видимому, раньше сдаёт. Опосредованная память, в которой существенную роль играет хорошая организация запоминания и заучивания, сохраняется дольше.

Всё сказанное даёт возможность разрешить противоречие между наблюдениями, свидетельствующими о лучшей памяти у детей, и противоположными данными — о большей мощности памяти взрослого. Приобретения детской памяти прочнее, завоевания зрелой памяти обширнее. Взрослый может овладеть и оперировать бОльшим материалом; закрепившееся в памяти ребёнка сохраняется в течение большего времени. БОльшая органическая пластичность ребёнка является, по-видимому, основанием преимуществ детской памяти; более совершенные формы организации — основание преимуществ памяти взрослых.

Количественные данные о развитии памяти требуют, однако, дальнейшего качественного анализа, исходя из дифференциации различных сторон и проявлений памяти.

Первая форма, в которой проявляется память у ребёнка, — это *узнавание*, связанное с самым процессом восприятия и проявляющееся в реакциях ребёнка на окружающее. Первые признаки примитивного узнавания можно констатировать уже на первом году жизни. Но первоначально круг предметов или лиц, на который оно распространяется, очень узок, а латентный период весьма краток. Развитие, начиная со второго года, идёт как по линии расширения круга узнаваемых предметов, так и по линии удлинения латентного периода. Особенно показательно первое. По данным Штерна, на втором году ребёнок узнаёт близких людей и привычные объекты по прошествии нескольких недель; на третьем году — после нескольких месяцев; на четвёртом — после разлуки, длившейся год. Наряду с удлинением латентного периода идёт расширение круга узнаваемых предметов. С третьего года узнавание распространяется не на часто повторяющиеся, иногда даже на однократные впечатления, в особенности если они были связаны с яркими аффективными ситуациями.

Узнавание, как уже сказано, может совершаться в различных планах. Ребёнок начинает, конечно, с самой примитивной его формы — узнавания в действии, заключающегося в адекватной реакции на предмет. Более или менее неопределённое чувство знакомости, без определённой локализации, наступает также уже очень рано. Отожествление предмета или лица в различных ситуациях и системах отношений является уже относительно сложным познавательным актом, который формируется позднее.

Следующим существенным моментом в развитии памяти является выделение её из восприятия, что приводит к возникновению воспроизведения представлений, между тем как возникающее до него узнавание оперирует лишь внутри восприятия. В этом процессе выделения памяти из восприятия можно различать ряд ступеней: 1) представление всплывает у ребёнка под непосредственным воздействием внешнего впечатления, восприятия; 2) представление вызывается другим представлением, так что в результате образуется некоторая цепь представлений, состоящая сначала из небольшого числа звеньев. Первая форма воспроизведения наблюдается у детей уже в конце

первого, в начале второго года.

«Коля Шилов, увидя порез на руке у бабушки, стал показывать на иод, которым накануне мазали ей палец» (0;11).

Случай с сыном Штерна Понтером (1;4) ещё ярче. «Услыхав, что Гильда говорит о «доске», он указал на доску на подставке и сказал: «вау-вау». На ней не было собаки. 2 месяца назад мать нарисовала на доске большие головы собаки, лошади, кошки, которые привели в восторг Гюнтера. Чтобы убедиться, что здесь действительно имело место воспроизведение, мать спросила: «А ещё что на доске?». Гюнтер: «тр-тр» (лошадь). За этот промежуток времени на доске не было нарисовано никаких фигур» (Штерн).

С начала четвёртого года возможность воспроизведения уже заметно развита. Ребёнок оперирует уже довольно значительным кругом представлений.

Если выделение из восприятия, выражающееся в возникновении воспроизведённых образов и представлений, является первым крупным этапом в развитии памяти, то превращение её в волевую, сознательно направленную операцию запоминания, заучивания и припоминания является следующим важнейшим моментом.

Припоминание сначала совершается большей частью под воздействием окружающих, в ответ на вопросы, провоцирующие воспоминания. Припоминание, т. е. произвольное вызывание воспоминания, — первое проявление специфически человеческой памяти — формируется и организуется в процессе общения; оно — социальный продукт.

На основе припоминания, спровоцированного вопросами окружающих, формируется припоминание, совершаемое по собственной инициативе. Это припоминание по собственной инициативе, по заданиям, которые ребёнок сам себе ставит (сначала, конечно, лишь в связи с требованиями, на которые наталкивает его действие), предполагает рост сознательности и относительно высокое общее развитие ребёнка.

Преднамеренное запоминание зарождается и эпизодически проявляется в дошкольном возрасте. Устойчивую форму, характеризующую работу памяти в целом, оно принимает лишь в школьном возрасте. Только к концу дошкольного возраста воспроизведение из непроизвольного процесса в основном превращается в сознательно регулируемый процесс припоминания. Это превращение памяти в волевую операцию связано с уменьшением роли аффективности, очень значительной в памяти дошкольника и не утрачивающей некоторого значения и впоследствии. К началу школьного возраста сознательно направленный волевой характер приобретает и запоминание — из непроизвольного запечатления формируется сознательное заучивание.

Ребёнок-дошкольник, конечно, также многому научается, т. е. усваивает сравнительно большое количество материала, которым он в дальнейшем в состоянии пользоваться. Лев Толстой даже утверждал — со свойственной ему любовью к парадоксу, — что он за всю свою дальнейшую жизнь не научился столь многому, как за первые четыре года своей жизни. Но характер этого учения в первые годы жизни и в школьном возрасте различный; различна и мотивация и организация процесса. У дошкольника это непроизвольный процесс усвоения. Поглощённый настоящим, ребёнок в первые годы жизни не исходит из сознательного намерения заучить определённый материал для будущего. Ему не свойственна также и сознательная организованная работа над этим усвоением — расчленение материала, повторение и пр.; ребёнок не в состоянии ещё так свободно трактовать свой материал; он запоминает, поскольку материал сам как бы оседает в нём. Конечно, и у ребёнка это не чисто пассивный процесс; но запечатление — не цель, а непроизвольный продукт активности ребёнка: он

повторяет привлекающее его действие или требует повторения заинтересовавшего его рассказа не для того, чтобы его запомнить, а потому, что ему это интересно, и в результате он запоминает. *Запоминание строится в основном на базе игры, как основного типа деятельности.*

В пределах дошкольного возраста возникают первые начатки другой существенной стороны нашей памяти — *«исторической памяти» —* воспоминаний. Психологически чрезвычайно значительным и не вполне объяснённым фактом является младенческая амнезия, утрата воспоминаний, относящихся к первым годам жизни. Ребёнок на всю жизнь сохраняет навыки и знания, которые он приобретает в первые годы жизни (умение ходить, пользоваться словами родного языка и т. д.), но воспоминания об этих первых годах жизни у него большей частью утрачиваются. Во всяком случае связные воспоминания, воспроизводящие более или менее последовательно ход нашей жизни, появляются относительно поздно.

По данным проведённого нами (при помощи нашего сотрудника Комм) обследования первых воспоминаний путём опроса 252 человек студентов Государственного Педагогического института им. Герцена оказалось, что воспоминания, относящиеся к периоду до 3 лет, имелись только у 22,5%; у 45,3% первые воспоминания относились к 3—4-летнему возрасту; у 32,2% — к 4 годам и позже. При этом в среднем в первой группе на одного испытуемого приходилось по 2, во второй по 2,4, в третьей по 1,8 воспоминаний. Таким образом, на первые 4—5 лет жизни приходится обычно лишь очень ограниченное количество разрозненных воспоминаний. Относительно начала связных воспоминаний, по нашим данным, получается такая картина: лишь у 7,3% имелись, по их показаниям, относительно связные воспоминания о собственном прошлом, начиная с возраста до 5 лет; у 23,4% начало связных воспоминаний относилось к 5—6 годам; у 28,2% к 6—7 годам; у 41,7% к 7 годам и выше — к 8 годам и даже к 10 годам. В значительном числе случаев начало связных воспоминаний оказалось приуроченным к поступлению в школу или к началу регулярного посещения дошкольного учреждения. Организованная жизнь в педагогическом учреждении послужила, очевидно, стержнем для упорядочения воспоминаний.

Эти данные подтверждают то положение, что о первых 3—4 годах жизни у большинства людей остаются лишь совершенно случайные, единичные и очень редко встречающиеся воспоминания. Это доказывает, особенно если принять во внимание сравнительно высокий уровень элементарных интеллектуальных операций ребёнка 3—4 лет, что историческая память — очень сложное образование.

Когда воспоминания вспыхивают у ребёнка, они являются как бы блуждающими огоньками. Ярким светом освещено настоящее, непосредственно данная ситуация; к ней прикован взор ребёнка. В прошлом вспыхивают лишь отдельные светящиеся точки среди заволакивающей его туманности. Ребёнок до 3—4 лет не в состоянии сколько-нибудь точно локализовать свои воспоминания во времени. Он не может расположить их в объективном порядке, потому что для этого приходится прибегать к уяснению причинных отношений. Он не в состоянии разместить их в перспективе — на правильном расстоянии друг от друга, потому что он не может ещё оперировать количественным соотношением величин. Воспоминания не смыкаются друг с другом и не располагаются в сколько-нибудь непрерывную историю жизни, потому что у ребёнка нет временной схемы, в которую воспоминания заносились бы, давая в результате схематическую картину пройденного жизненного пути. Эта схема с её обычными временными подразделениями — социального происхождения. Основными

опорными точками в ней служат обычно более или менее значительные акты или события, связанные с нашим участием в общественной жизни. Связь более субъективных, менее уловимых моментов нашей личной истории с событиями, совершающимися в определённой, объективно устанавливаемой исторической последовательности, даёт возможность восстанавливать первые, исходя из вторых; она служит нам отправной точкой для локализации наших воспоминаний. Эта локализация у взрослых обычно совершается в результате тесного сплетения непосредственного воспоминания с опосредованными заключениями. Характер социальной жизни ребёнка в преддошкольном возрасте (до 3—4 лет и позже) и неспособность его к опосредующим умозаключениям делают невозможной локализацию воспоминаний в единой временной схеме. Поэтому мы и не в состоянии в последующие годы восстановить в нашем воспоминании первые 3—4 года нашей жизни.

Лишь с 5—7 лет можно уже сказать, что у ребёнка появляются более многочисленные воспоминания детства. Полного развития эта сторона сознания личности, в которой собственное прошлое переживается как историческая непрерывность, достигает ещё позже, чаще всего лишь с начала школьного обучения.

В дальнейшем развитии «исторической» памяти самым показательным является факт глубокой зависимости исторической памяти от установок личности. Периоды интенсивной перестройки личности, изменения в её основной направленности, её установок — неизбежно сказываются на памяти. Амнезия первых лет жизни также связана с глубокой перестройкой личности. Помнит не память, а человек.

Основное преобразование в функциональном развитии памяти, характеризующее первый школьный возраст, — превращение запечатления в сознательно направленный процесс заучивания. У дошкольника запоминание строится в значительной степени на игре; школьник — учащийся ребёнок. В школьном возрасте заучивание перестраивается на новой основе — на *обучении*. Характер процессов запечатления преобразуется в соответствии с преобразованием основного типа деятельности ребёнка. Заучивание, в отличие от непроизвольного, неумышленного запечатления, характерного для первых лет жизни, начинает исходить из определённых задач или целей, из осознания необходимости овладеть определённым материалом; оно становится волевым процессом. Иной, плановой, становится и организация процесса: сознательно применяются расчленение материала и его повторение; заучивание как форма памяти, является предпосылкой и следствием процесса обучения.

Если первым (после зарождения узнавания) существенным моментом в развитии памяти является выделение её из восприятия, заключающегося в возникновении представлений, а вторым — превращение её в волевой процесс, то третьим существенным моментом в онтогенетической истории памяти является её дальнейшая перестройка на основе развивающегося у ребёнка отвлечённого мышления.

В своё время Мейман выдвинул то положение, что подросток переходит к осмысленной логической памяти, между тем как в предшествующий период господствует механическая, ассоциативная память. Положение, согласно которому осмысленная память появляется лишь в подростковом возрасте, а у ребёнка до подросткового возраста, в частности у учащегося начальной школы, господствует механическая память, получило широкое распространение. Оно, однако, фактически неверно. Если бы учащемуся начальной школы была свойственна только механическая, а не осмысленная память, то обучение в начальной школе надо было бы в основном строить на зубрёжке. Это, конечно, не

так. Фактический материал психологических исследований свидетельствует о том, что уже к началу школьного возраста смысловая память у детей превосходит механическую.

Новейшие работы (Брунсвика и др.), посвящённые развитию памяти у детей и подростков от 6 до 18 лет, проследили отдельно основные линии развития запоминания «бессмысленного» материала, «структур» и осмысленного материала. Установив расхождение этих линий, они показали неправомерность сведения памяти в целом к одному функциональному типу; вместе с тем они в свою очередь совершенно неправомерно, механически разорвали память на три независимых, друг другу внешне противопоставленных процесса. Несмотря на то, что Брунсвик и его сторонники теоретически целиком находятся во власти меймановской концепции, фактический материал их исследования также свидетельствует о том, что уже в 8 лет осмысленное запоминание у ребёнка превышает механическое.

Поэтому не приходится говорить о чисто механическом характере памяти в детстве и о начале функционирования смысловой памяти в подростковом возрасте. Можно говорить лишь об относительно большем удельном весе механического запоминания в раннем возрасте. Но и у детей первого школьного возраста запоминание также определяется в значительной мере осмысленными связями, и у них оно часто носит осмысленный характер, а не является исключительно механическим; лишь характер осмысленного запоминания у старшего ребёнка, у подростка иной, чем у младшего ребёнка, в соответствии с характером его мышления.

Сущность перестройки памяти у школьника заключается не столько в переходе от механической памяти к смысловой, сколько в перестройке самой смысловой памяти, которая приобретает более опосредованный и логический характер. Даже и наглядный материал запоминается по преимуществу не в непосредственной своей наглядности, а опосредованно, через словесную формулировку его содержания. Эта перестройка связана с развитием мышления; она влечёт за собой значительное увеличение удельного веса смысловой памяти и повышение общей продуктивности памяти в целом. Количественный рост памяти, выражающийся в повышении способности к заучиванию у учащегося средней школы, основывается на этой качественной перестройке памяти.

Заодно с формой изменяется и содержание запоминаемого: становится более доступным запоминание абстрактного материала. Характер работы памяти становится всё более опосредованным. Существенную роль в этом опосредовании играет речь. В соответствии с этим значительно возрастает вербальная память.

Заметно меняется процесс припоминания. В нём процессы памяти и операции умозаключающего мышления, посредством которых косвенно устанавливается совместимость или несовместимость различных событий, порядок их следования и т. д., самым тесным образом сплетаются друг с другом.

Наиболее существенной чертой дальнейшего развития памяти является её специализация, связанная с трудовой деятельностью человека, выработка так называемой профессиональной памяти.

В связи с профессией у каждого человека вырабатывается определённая организация работы памяти, приспособленная к особенностям его деятельности. В результате сплошь и рядом встречаются люди, которые, не обладая вообще сильной памятью, очень хорошо помнят всё то, что относится к их профессиональной деятельности.

Сравнительно высокий уровень этой профессиональной памяти обусловлен наличием более или менее организованной системы знаний, связанных с профессиональной деятельностью и направленностью в эту сторону

интересов. Обычно она особенно долго сохраняется у человека, пока он продолжает работать.

Упадок памяти в старости подчиняется так называемому закону Рибо, распространяющемуся на все случаи распада, или дегенерации, памяти. Этот закон гласит: разрушение памяти совершается в определённом порядке, оно идет: 1) от более нового к более старому; 2) от более сложного к более простому. Разрушению подвергаются сначала самые новые образования. При разрушении памяти «новое умирает раньше старого»; сложное исчезает раньше простого. Амнезия сперва ограничивается забыванием недавних фактов. Так, старики часто забывают то, что происходило в последние дни, и помнят события давних лет. В патологических случаях (при амнезиях) забывание с воспоминаний о недавних событиях распространяется на общие идеи, затем на чувства и привязанности и, наконец, на действия. В соответствии с этим законом раньше утрачивается память на волевые, затем на автоматические действия. Амнезия раньше захватывает интеллектуальную речь и лишь затем эмоциональную (Джексон). Таким образом, распад памяти, совершаясь в порядке, обратном её формированию, обнаруживает последовательные этапы её развития.

Глава IX. Воображение

Природа воображения

Образы, которыми оперирует человек, не ограничиваются воспроизведением непосредственно воспринятого. Перед человеком в образах может предстать и то, чего он непосредственно не воспринимал, и то, чего вообще не было, и даже то, чего в такой именно конкретной форме в действительности и быть не может. Таким образом, не всякий процесс, протекающий в образах, может быть понят как процесс воспроизведения. Собственно каждый образ является в какой-то мере и воспроизведением — хотя бы и очень отдалённым, опосредованным, видоизменённым — и преобразованием действительного. Эти две тенденции воспроизведения и преобразования, данные всегда в некотором единстве, вместе с тем в своей противоположности расходятся друг с другом. И если воспроизведение является основной характеристикой памяти, то преобразование становится основной характеристикой воображения. Воображать — это преображать.

Существа действенные, люди не только созерцают и познают, но и изменяют мир, преобразуют его. Для того чтобы преобразовывать действительность на практике, нужно уметь преобразовывать её и мысленно. Этой потребности и удовлетворяет воображение. Воображение неразрывно связано с нашей способностью изменять мир, действенно преобразовывать действительность и творить что-то новое. Поэтому прав был А. М. Горький, когда говорил, что «именно вымысел и замысел поднимают человека над животным» — вымысел прежде всего как замысел.

Под воображением в самом широком смысле слова иногда разумеют всякий процесс, протекающий в образах. В таком случае память, воспроизводящая образы прежде воспринятого, представляется «лишь одним из видов воображения» (Ф. Кейра, А. Селли, П. П. Блонский и др.). Исходя из этого, приходят к различению репродуктивного и творческого воображения и отожествлению первого с памятью.

Поскольку, с одной стороны, воображение всегда опирается в какой-то мере на прошлый опыт, а с другой — образное воспроизведение обычно, как показало исследование, в какой-то мере преобразует воспроизводимое, между воображением и образной памятью бесспорно существует связь. Но не менее

бесспорно и существование между ними различий. Если исходить из такого широкого понимания воображения, согласно которому оно охватывает любой психический процесс в образах, то именно потому, что этот термин включит в таком случае и память, придётся всё равно, внося двойственность в термины, тем же термином обозначить и воображение в более узком и специфическом смысле слова, в его отличии от памяти. Поэтому целесообразнее сохранить термин «воображение» для обозначения этого последнего специфического процесса. Воображение — это отлёт от прошлого опыта, это *преобразование данного* и порождение на этой основе новых образов, являющихся и продуктами творческой деятельности человека и прообразами для неё.

Основное отличие собственно воображения от образной памяти связано с иным отношением к действительности. Образы памяти — это воспроизведение прошлого опыта. Функция памяти — сохранить в возможной неприкосновенности результаты прошлого опыта, функция воображения — их преобразовать. Но и эта противоположность существует и осуществляется в конкретной деятельности человека лишь как единство противоположностей. В процессе развития с изменением воображения и процессов сохранения и воспроизведения изменялось и их взаимное отношение На ранних ступенях развития, когда отношение воспроизведённого образа к прошлому не сознаётся чётко как таковое, сознательная установка на точность воспроизведения, на его соответствие объективной действительности ещё отсутствует. Поэтому на этих ранних ступенях воспроизведение далеко не является копией воспроизводимого. Оно содержит множество неправильностей, сдвигов, изменений, трансформаций; воспроизведение ещё четко не отделилось от воображения.

В свою очередь воображение, которое всегда предполагает некоторую независимость от непосредственного данного, не отделилось чётко от воспроизведения, пока эта независимость в какой-то мере не осознана. Воображение в собственном смысле имеется лишь тогда, когда течение образов перестаёт быть непроизвольным изменением, как бы искажением образов-представлений, становясь свободным оперированием образами, не связанным установкой на воспроизведение. По мере восхождения ко всё более высоким ступеням или формам воображения, оно всё более чётко дифференцируется от памяти.

В своих высших, наиболее специфических проявлениях воображение предполагает определённое отношение к объективной действительности, и притом отношение, диаметрально-противоположное тому, которое характеризует память в её высших сознательных формах. Для памяти в её высших сознательных проявлениях существенным является то, что образ, объективно воспроизводящий прошлое, осознаётся в этом своём отношении к нему как его воспроизведение. С этим связана сознательная установка на точность воспроизведения, приводящая к сознательному отграничению воспроизведения от всякого произвольного фантазирования.

Для воображения в тех высших его формах, в которых полностью проявляется его специфичность, не менее характерным является другое отношение к прошлому опыту вообще и непосредственно данному — сознание известной свободы по отношению к нему, дающей возможность его преобразовывать. Эта свобода по отношению к данному означает прежде всего известную психологическую независимость по отношению к прошлому. Это различение воображения и памяти исходит из отношения, с одной стороны, воспроизведённых образов памяти, с другой — воображения к объективной действительности. Но в обоих этих процессах можно выделить один общий компонент, а именно само возникновение и формирование целостного образа-

представления, т. е. тот процесс, продуктом или содержанием которого является представление. Общие закономерности этого процесса имеют существенное значение для психологии искусства.

Воображение в собственном, совсем специфическом смысле слова может быть только у человека. Только у человека, который, как субъект общественной практики, реально преобразует мир, развивается подлинное воображение. В процессе развития оно сначала — следствие, а затем и предпосылка той деятельности человека, посредством которой он реально изменяет действительность. В каждом действии, которым человек изменяет мир, заключён кусочек фантазии, и развитие воображения, как преобразования действительности в сознании, тесно связано с реальным преобразованием её в практике, хотя часто неизмеримо далеко выходит за его пределы.

Всякое воображение порождает что-то новое, изменяет, преобразует то, что нам дано в восприятии. Это изменение, преобразование, отклонение от данного может выразиться, во-первых, в том, что человек, исходя из знаний и опираясь на опыт, вообразит, т. е. создаст, себе картину того, чего в действительности сам он никогда не видел. Так, например, сообщение о папанинцах побуждает наше воображение рисовать картины фантастической по своей необычности жизни на льдине, дрейфующей у Северного полюса. Это ещё очень не специфическая форма воображения.

Воображение может, далее, предвосхищая будущее, создать образ, картину того, чего вообще не было. Так М. В. Водопьянов или И. Д. Папанин могли в своём воображении представить себе полёт на Северный полюс и высадку на нём тогда, когда это была только мечта, ещё не осуществлённая и неизвестно осуществимая ли.

Воображение может, наконец, совершить и такой отлёт от действительности, который создаёт фантастическую картину, ярко отклоняющуюся от действительности. Но и в этом случае оно в какой-то мере отражает эту действительность. И воображение тем плодотворнее и ценнее, чем в большей мере оно, преобразуя действительность, отклоняясь от неё, при этом всё же учитывает её существенные стороны и наиболее значимые черты. Таким образом, и в этой форме, отклоняющейся от действительности вплоть до фантастики, воображение не порывает вовсе с действительностью.

В своих высших творческих формах воображение совершает отлёт от действительности, чтобы глубже проникнуть в неё.

Мощь творческого воображения и его уровень определяются соотношением двух показателей: 1) тем, насколько воображение придерживается ограничительных условий, от которых зависит осмысленность и объективная значимость его творений; и 2) тем, насколько новы и оригинальны, отличны от непосредственно данного его порождения. Воображение, не удовлетворяющее одновременно обоим условиям, фантастично, но творчески бесплодно.

Деятельность воображения естественно и закономерно порождается преобразующим воздействием направленности личности на образы сознания, отражающие действительность.

Образы, отражающие в нашем сознании действительность, являются не статическими, неизменными, мертвенными вещами; они динамические образования. Стоит сделать попытку фиксировать какой-нибудь образ, чтобы убедиться в том, как он каждый раз на наших глазах изменяется, сдвигается, в какой-то мере трансформируется: то одни его стороны выступают на передний план, то другие; выступающие в один момент отступают, стушёвываются, сходят на-нет в следующий. Тожественность образа заключается скорее в единстве его предметной отнесённости, чем в неизменности его наглядного содержания.

Образ-представление по своей природе лабильное, динамическое, каждый раз изменяющееся образование. Поэтому оно легко поддаётся преобразованию. Но там, где происходит лишь как бы мерцание образа без определённой тенденции, обусловливающей преобразование в определённом направлении, никак не приходится ещё говорить о воображении. Здесь налицо лишь некоторые предпосылки для его преобразующей деятельности.

Однако такие тенденции, обусловливающие трансформацию образов, отражающих действительность в определённом направлении, неизбежно появляются в силу того, что на этих образах, вплетённых в психическую жизнь личности, сказывается общая направленность данной личности, её потребности, интересы, чувства и желания. Этим и порождается преобразующая деятельность воображения.

Так же как в практической деятельности, реально изменяющей действительность, сказываются мотивы и цели личности, её потребности и интересы, чувства и желания, так сказывается она и в преобразующей деятельности воображения. Многообразные отношения реальной личности к реальным явлениям действительности и порождают те преобразования, которым более или менее сознательно подвергаются в психике человека образы, отражающие действительность.

Воображение, таким образом, не абстрактная функция, а закономерно выступающая сторона сознательной деятельности. На этой основе развивается затем определённая способность, по мере того как воображение формируется в какой-нибудь конкретной творческой деятельности.

Само восприятие действительности часто преобразуется воображением под влиянием чувств, желаний, симпатий и антипатий. Эти преобразования приводят тогда к искажению, а иногда к более глубокому познанию действительности.

Часто встречающиеся в жизни случаи такой игры воображения неоднократно отмечались и художниками. О. де Бальзак, например, в «Утраченных иллюзиях» так описывает первое впечатление, которое произвела на героя повести Люсьена её героиня Луиза.

«... Из-под берета буйно выбивались рыжевато-белокурые волосы, с золотистым при свете отливом, с пламенеющими на закруглениях локонами. Цвет лица у этой знатной дамы был ослепительный. Серые глаза её сверкали. Нос был с горбинкой Бурбонов, что сообщало особую огненность продолговатому лицу... Платье, в небрежных складках приоткрываясь на белоснежной груди, позволяло угадывать твёрдую и красивую линию».

Через 2—3 месяца в Париже, при встрече в театре «Люсьен увидел, наконец, в ней то, чем она была в действительности,— женщину, какую в ней видели парижане: рослую, сухую, веснущатую, увядшую, рыжую, угловатую, высокопарную, жеманную, притязательную, с провинциальной манерой говорить, а главным образом дурно одетую».

Воображение под влиянием чувств иногда по своему капризу произвольно порождает желанный образ, но оно же может и ярче выявить подлинный образ человека. Когда мы любим человека, мы обычно видим его иначе, в ином, созданном нашим чувством освещении, чем то, в котором он представляется другим. Случается поэтому, что созданный нашим воображением под воздействием чувства образ очень существенно расходится с действительным обликом человека. Подчиняясь нашему чувству, воображение в таком случае может уготовить нам немало горьких разочарований. История не одной любви протекает в борьбе между тем воображаемым образом человека, который порождён чувством, и реальным образом этого человека. Но бывает и иначе:

образ, складывающийся при равнодушном — а может быть, и бездушном — отношении к человеку на основании обыденных впечатлений, в мелких житейских отношениях, может закрыть подлинный облик человека мелкими и несущественными штрихами, а большое подлинное чувство может оказаться мощным проявителем не только самых прекрасных, наиболее человеческих черт в человеке, но притом именно тех, которые составляют его подлинную сущность.

Виды воображения

В воображении проявляются все виды и уровни направленности личности; они порождают и различные уровни воображения. Различие этих уровней определяется прежде всего тем, насколько сознательно и активно отношение человека к этому процессу. На низших уровнях смена образов происходит самотёком, непроизвольно, на высших в ней всё бОльшую роль играет сознательное, активное отношение человека к формированию образов.

В самых низших и примитивных своих формах воображение проявляется в непроизвольной трансформации образов, которая совершается под воздействием мало осознанных потребностей, влечений, тенденций, независимо от какого-либо сознательного вмешательства субъекта. Образы воображения как бы самопроизвольно трансформируются, всплывая перед воображением, а не формируются им; здесь нет ещё собственно *оперирования* образами. В чистом виде такая форма воображения встречается лишь в предельных случаях на низших уровнях сознания, в дремотных состояниях, в сновидениях. В этих случаях за образом обычно скрываются в качестве движущих сил аффективные моменты потребностей, влечений. З. Фрейд сделал попытку — очень тенденциозную — определить основные преобразования, которым подвергаются образы в этом примитивном виде воображения (сгущение, вытеснение, замещение).

В высших формах воображения, в творчестве, образы сознательно формируются и преобразуются в соответствии с целями, которые ставит себе сознательная творческая деятельность человека.

В первом случае говорят иногда о *пассивном*, во втором — об *активном* воображении. Различие «пассивности» и «активности» является не чем иным, как именно различием в степени преднамеренности и сознательности.

Различают также воображение воспроизводящее и творческое или преображающее. Всякое подлинное воображение является преобразующей деятельностью. Но оно может быть банальным, трафаретным и более или менее творческим оригинальным преобразованием.

Есть далее основание различать воображение, заключающееся в воссоздании заданных (например в литературном тексте) образов и выражающееся в самостоятельном создании новых, как это имеет место, например, в творческой деятельности художника.

В зависимости от характера образов, которыми оперирует воображение, различают иногда *конкретное* и *абстрактное* воображение.

Образы, которыми оперирует воображение, могут быть различны; это могут быть образы единичные, вещные, обременённые множеством частных деталей, и образы типизированные, обобщённые образы — схемы, символы. Возможна целая иерархия или ступенчатая система наглядных образов, отличающихся друг от друга различным в каждом из них соотношением единичного и общего; соответственно этому существуют многообразные виды воображения — более конкретного и более абстрактного. Различие «конкретного» и «абстрактного» воображения является различием тех образов, которыми оперирует воображение. Абстрактное воображение пользуется образами высокой

степени обобщённости, генерализованными образами — схемами, символами (в математике). Абстрактное и конкретное воображение не является при этом *внешней* полярностью; между ними существует множество взаимопереходов.

Необходимо, наконец, различать виды воображения по их отношению к действительности и к деятельности, долженствующей воплотить мечты в действительность. Здесь приходится проводить различие между бездеятельной пустой «мечтательностью», которая служит лишь для того, чтобы дымкой фантазии заслониться от реального дела, и действенным воображением, мечты которого служат толчком к действию и получают воплощение в творческой деятельности.

Воображение и творчество теснейшим образом связаны между собой. Связь между ними, однако, никак не такова, чтобы можно было исходить из воображения как самодовлеющей функции и выводить из неё творчество как продукт её функционирования. Ведущей является обратная зависимость; воображение формируется в процессе творческой деятельности. Специализация различных видов воображения является не столько предпосылкой, сколько результатом развития различных видов творческой деятельности. Поэтому существует столько специфических видов воображения, сколько имеется специфических, своеобразных видов человеческой деятельности, — конструктивное, техническое, научное, художественное, живописное, музыкальное и т. д. Все эти виды воображения, формирующиеся и проявляющиеся в различных видах творческой деятельности, составляют разновидность высшего уровня — творческого воображения.

Роль воображения в жизни может быть весьма различной в зависимости от того, в какой мере воображение включается в реальную творческую деятельность.

Воображение как мысленное преобразование действительности в образной форме может быть тесно связано, сказали мы, с изменением действительности, с её практическим, действенным преобразованием. Предвосхищая результаты нашей деятельности, мечта, создаваемая воображением, стимулирует к тому, чтобы работать над её воплощением в действительности, чтобы бороться за её осуществление. В строках, которые специально цитировал В. И. Ленин, Д. И. Писарев писал: «Если бы человек был совершенно лишён способности мечтать... если бы он не мог изредка забегать вперёд и созерцать воображением своим в цельной и законченной картине то самое творение, которое только что начинает складываться под его руками, — тогда я решительно не могу представить, какая побудительная причина заставляла бы человека предпринимать и доводить до конца обширные и утомительные работы в области искусства, науки и практической жизни...» [Д. И. Писарев, Промахи незрелой мысли // Собр. соч.: В 3 т. Л., 1981. Т. 2. С. 177] Но из стимула к действию мечта воображения может иногда превратиться и в заместителя действия, перерождаясь в ту пустую мечтательность, которой некоторые люди, как дымовой завесой, заслоняются от реального мира и необходимости его изменять. Роль воображения и его характер существенно определяются тем, что представляют собой его продукты. Одни находят себе лёгкое и мало плодотворное удовлетворение в мимолётных и праздных мечтаниях, прикрываясь завесой своей фантазии от реального дела. Другие, наделённые достаточными творческими силами, превращают воплощение своего воображения в реальное дело творчества. Их творения вводят в реальный мир как бы новое измерение. В созданных художественным творчеством произведениях искусства люди созерцают преображённый, углублённый образ мира, далеко выходящего за ограниченные рамки их часто узкого личного существования; в практической жизни они ломают устаревшие нормы и реально изменяют действительность.

Кусочек фантазии есть в каждом акте художественного творчества и во всяком подлинном чувстве; кусочек фантазии есть в каждой отвлечённой мысли, поднимающейся над непосредственно данным; кусочек фантазии есть и в каждом действии, которое хоть в какой-то мере преобразует мир; кусочек фантазии есть в каждом человеке, который, мысля, чувствуя и действуя, вносит в жизнь хотя бы крупицу чего-то нового, своего.

Воображение и творчество

Воображение играет существенную роль в каждом *творческом* процессе. Его значение особенно велико в *художественном* творчестве. Всякое художественное произведение, достойное этого имени, имеет идейное содержание, но в отличие от научного трактата оно выражает его в конкретно-образной форме. Если художник вынужден вывести идею своего произведения в абстрактных формулах, так, что идейное содержание художественного произведения выступает наряду с его образами, не получая адекватного и достаточно яркого выражения внутри их, его произведение теряет свою художественность. Наглядно-образное содержание художественного произведения и только оно должно быть носителем его идейного содержания. Сущность художественного воображения заключается прежде всего в том, чтобы уметь создать новые образы, способные быть пластическим носителем идейного содержания. [Крамской писал: «... русское искусство тенденциозно; при этом я разумею следующее отношение художника к действительности. Художник как гражданин, и человек... принадлежит известному времени, непременно что-нибудь любит и что-нибудь ненавидит... Любовь и ненависть не суть логические выводы, а чувства. Там, где нет тенденциозности, идейности, там искусству наступает смерть».] Особая мощь художественного воображения заключается в том, чтобы создать воображаемую новую ситуацию не путём нарушения, а при условии сохранения основных требований жизненной реальности.

В корне ошибочным является то представление, что чем причудливее и диковиннее произведение, тем о большей силе воображения оно свидетельствует. Воображение Льва Толстого не слабее, чем воображение Эдгара По. Это лишь иное воображение. Для того чтобы создать новые образы и нарисовать на большом полотне широкую картину, максимально соблюдая условия объективной действительности, нужна особая оригинальность, пластичность и творческая самостоятельность воображения. Чем реалистичнее художественное произведение, чем строже в нём соблюдается жизненная реальность, тем более мощным должно быть воображение, чтобы сделать наглядно-образное содержание, которым оперирует художник, пластическим выражением его художественного замысла.

Соблюдение жизненной реальности не означает, конечно, фотографического воспроизведения или копирования непосредственно воспринятого. Непосредственно данное, как оно обычно воспринимается в повседневном опыте, по большей части случайно; в нём далеко не всегда выделяется характерное, существенное содержание, определяющее индивидуальное лицо человека, события, явления. Настоящий художник не только располагает техникой, необходимой для того, чтобы изобразить то, что он видит, но он и видит по-иному, чем художественно невосприимчивый человек. И задача художественного произведения — показать другим то, что видит художник, с такой пластичностью, чтобы это увидели и другие. Так, написанный настоящим художником портрет Анны Карениной впервые открыл Вронскому то самое милое её выражение, которое, как казалось Вронскому после того, как он увидел портрет, он всегда в ней знал и любил, хотя на самом деле он лишь

благодаря портрету впервые его действительно увидал.

Нельзя лучше выразить, в чём заключается сущность художественного творчества. Даже в портрете художник не фотографирует, не воспроизводит, а преобразует воспринимаемое. Суть этого преобразования заключается в том, что оно не удаляется, а приближается к действительности, что оно как бы снимает с неё случайные наслоения и внешние покровы. В результате глубже и вернее выявляется её основной рисунок. Продукт такого воображения даёт часто по существу более верную, глубокую, более адекватную картину или образ действительности, чем это в состоянии сделать фотографирующее воспроизведение непосредственно данного.

Образ, внутри преобразованный идеей художественного произведения так, что во всей своей жизненной реальности он оказывается пластическим выражением определённого идейного содержания, является высшим продуктом творческого художественного воображения. Мощное творческое воображение узнаётся не столько по тому, что человек может измышлять, не считаясь с реальными требованиями действительности и идеальными требованиями художественного замысла, а скорее по тому, как он умеет преобразовать действительность повседневного восприятия, обременённую случайными, лишёнными выразительности штрихами, в соответствии с требованиями действительности и художественного замысла. Воображение создаёт в наглядных образах, таких похожих и вместе с тем не похожих на наши потускневшие и стёртые в повседневной обыденности восприятия, чудесно оживший, преображённый и тем не менее как будто более подлинный мир, чем данный нам в повседневном восприятии. Именно потому, глядя на него, нам, как Вронскому, когда он увидел портрет Анны, кажется, что мы именно таким его всегда видели и знали, хотя лишь воображение художника, преобразующее мир повседневного нашего восприятия, нам его таким показало.

Воображение в художественном творчестве допускает, конечно, и значительный отлёт от действительности, более или менее значительное отклонение от неё. Художественное творчество выражается не только в портрете; оно включает и сказку и фантастический рассказ. В сказке, в фантастическом рассказе отклонения от действительности могут быть очень велики. Но и в сказке, и в самом фантастическом рассказе отклонения от действительности должны быть объективно мотивированы замыслом, идеей, которая воплощается в образах. И чем эти отклонения от действительности значительнее, тем объективно мотивированнее должны они быть. Творческое воображение прибегает в художественном произведении к фантастике, к отклонению от некоторых сторон действительности, с тем чтобы придать образную наглядность действительности, основному замыслу или идее, отражающей опосредованно какую-то существенную сторону действительности.

Некоторые тонкие и хрупкие переживания — значимые факты внутренней жизни — часто как бы заслоняются и затемняются в действительных условиях обыденной жизни. Творческое воображение художника в фантастическом рассказе, отклоняясь от действительности, преобразует различные стороны её, подчиняя их внутренней логике этого переживания. В этом и заключается смысл тех приёмов преобразования действительности, которыми пользуется художественное воображение. Создавая картину действительности, отклоняющуюся от обыденной вплоть до самой крайней фантастики, воображение художника тем ярче освещает и выпуклее выявляет какую-то, особенно для него значимую, сторону действительности. Отойти от действительности, чтобы проникнуть в неё, — такова логика творческого воображения. Она характеризует существенную сторону художественного

творчества.

Не менее необходимо воображение — в других формах — в научном творчестве.

Ещё великий английский химик XVIII в. Дж. Пристли, открывший кислород, утверждал, что действительно великие открытия, до которых «никогда не додумался бы рассудительный медлительный и трусливый ум», способны делать лишь учёные, которые «дают полный простор своему воображению». Т. Рибо склонен был даже утверждать, что если мы «подведём итоги количеству воображения, затраченному и воплощённому, с одной стороны — в области художественного творчества, а с другой — в технических и механических изобретениях, то мы найдём, что второй значительно больше первого». [Т. Рибо, Творческое воображение, 1901, стр. 225.]

Роль воображения в научном творчестве очень высоко расценивал и Ленин. Он писал: «...нелепо отрицать роль фантазии и в самой строгой науке». [В. И. Ленин, Философские тетради, 1934, стр. 336.; В. И. Ленин, Полн. собр. соч. Т. 29. С. 330.] «Напрасно думают, — замечает В. И. в другом месте, — что она (фантазия. — *С. Р.*) нужна только поэту. Это глупый предрассудок. Даже в математике она нужна, даже открытие дифференциального и интегрального исчислений невозможно было бы без фантазии. Фантазия есть качество величайшей ценности...». [В. И. Ленин, Соч., т. XXVII, 1930, стр. 266.; В. И. Ленин, Полн. собр. соч. Т. 45. С. 125.]

Участвуя вместе с мышлением в процессе научного творчества, воображение выполняет в нём специфическую функцию, отличную от той, которую выполняет в нём мышление. Специфическая роль воображения заключается в том, что оно преобразует образное, наглядное содержание проблемы и этим содействует её разрешению. И только поскольку творчество, открытие нового совершается благодаря преобразованию наглядно-образного содержания, оно может быть отнесено за счёт воображения. В реальном мыслительном процессе в единстве с понятием в той или иной мере, в той или иной форме участвует и наглядный образ. Но образное содержание восприятия и представление памяти, воспроизводящее это содержание, иногда не даёт достаточных опорных точек для разрешения встающей перед мышлением проблемы. Иногда нужно преобразовать наглядное содержание для того, чтобы продвинуть разрешение проблемы; тогда воображение вступает в свои права.

Очень рельефно эта роль воображения выступает в экспериментальном исследовании. Экспериментатор, задумывая постановку опыта, должен, исходя из своих теоретических гипотез и учитывая уже установленные законы данной научной области, вообразить, представить себе такую непосредственно не данную ситуацию, которая, удовлетворяя всем этим условиям, дала бы возможность проверить исходную гипотезу. Это построение конкретной ситуации эксперимента в представлении экспериментатора, предваряющем эксперимент, является актом воображения, оперирующего в научном исследовании. «Эксперимент без фантазии или фантазия, не опирающаяся на эксперимент, достигнут лишь немного, — писал такой мастер эксперимента, как Э. Редзерфорд, положивший начало экспериментальному расщеплению атомного ядра, — действительный прогресс имеет своим предположением амальгамацию обеих сил».

Необходимое для преобразования действительности и творческой деятельности воображение в процессе этой творческой деятельности и формировалось. Развитие воображения совершалось по мере того, как создавались всё более совершенные продукты воображения. В процессе создания поэзии, изобразительного искусства, музыки и их развития формировались и

развивались всё новые, более высокие и совершенные формы изображения. В великих творениях народного творчества, в былинах, сагах, в народном эпосе, в произведениях поэтов и художников — в «Илиаде» и «Одиссее», в «Песне о Роланде», «Слове о полку Игореве» — воображение не только проявлялось, но и формировалось. Создание великих произведений искусства, учивших людей по-новому видеть мир, открывало новое поле для деятельности воображения.

Не в меньшей мере, но лишь в других формах формируется воображение в процессе научного творчества. Раскрываемая наукой бесконечность в большом и малом, в мирах и атомах, в неисчислимом многообразии конкретных форм и их единстве, в непрерывном движении и изменении, даёт для развития воображения в своём роде не меньше, чем может дать и самое богатое воображение художника.

Наконец, воображение формируется в практической деятельности — особенно в революционные эпохи, когда практическая деятельность людей ломает установившиеся нормы и рутинные представления, революционизируя мир.

«Техника» воображения

Преобразование действительности в воображении не является чисто произвольным её изменением; оно имеет свои закономерные пути, которые находят себе выражение в типичных способах или приёмах преобразования.

Одним из таких приёмов является *комбинирование, сочетание данных* в опыте элементов в новых, более или менее необычных, комбинациях. Это очень распространённый способ преобразования действительности. Он находит себе применение в науке, в техническом изобретательстве; им пользуются в искусстве, в художественном творчестве. Так, Л. Н. Толстой писал даже, что образ Наташи он создал, взяв одни черты у жены своей Сони, другие — у её сестры Тани, «перетолок» их и таким образом получил образ Наташи. Однако несомненно, что основная работа создания художественного образа Наташи состояла не в «комбинировании» черт Сони и её сестры Тани, а в том очень сложном творческом процессе, глубоко переработавшем и по существу преобразовавшем одни и другие черты, о котором Толстой упоминает, говоря, что он «перетолок» черты обеих сестёр. Только в результате глубокого синтеза и преобразования и мог получиться такой на редкость целостный образ Наташи. Частным случаем преобразования посредством комбинирования или новых сочетаний данных в опыте элементов является так называемая *агглютинация*, которой издавна широко пользовалось искусство. Она встречается, например, в памятниках древнеегипетского искусства и в искусстве североамериканских индейцев.

Примером агглютинации может служить и аллегорическая фигура Леонардо да Винчи. Леонардо сам, комментируя свою композицию, поясняет, что она изображает «удовольствие вместе с неудовольствием, и изображаются они близнецами, так как иногда одно неотделимо от другого; делаются они с повёрнутыми спинами, так как они противоположны друг с другом...». Из этих слов художника отчётливо видно, что комбинирование, или агглютинация, регулируется и направляется определённой тенденцией, придающей ей смысл. Комбинирование — это обычно не случайный *набор*, а *подбор* определённых черт. Художник производит его сознательно, руководясь определённой идеей, замыслом, общей композицией. Иногда тенденция, определяющая и регулирующая новые сочетания элементов в воображении, функционирует бессознательно; но она, как всегда, имеется, заключаясь в мотивах, определяющих деятельность воображения.

Аллегорическая фигура Леонардо да Винчи



Сторонники ассоциативной, атомистической концепции склонны были выдвигать комбинирование как единственный приём преобразующей деятельности воображения. Само комбинирование сводилось при этом лишь к новым сочетаниям и перегруппировкам неизменных элементов, данных на опыте. Несомненно, что отправной точкой для преобразований, осуществляемых воображением, служит опыт. Поэтому, чем шире, богаче, разнообразнее опыт человека, тем — при прочих равных условиях — богаче будет и его воображение. Но признание этой зависимости воображения от опыта ни в коем случае не должно привести к признанию той широко распространённой и глубоко укоренившейся, хотя и ошибочной, теории, согласно которой преобразование, осуществляемое воображением, сводится к комбинированию, т. е. к перемещению или перегруппировке элементов. Эта сугубо механистическая концепция воображения, предполагающая, что сами элементы должны оставаться неизменными, неразрывно связана с ассоциативной психологией и падает вместе с ней. Восприятие действительности не состоит из пучков, связок или механических агрегатов неизменных элементов. Все его образования могут подлежать преобразованию, которое производит воображение. Эти преобразования чрезвычайно многообразны; они включают комбинирование как один из приёмов, но никак не сводятся к нему; комбинирование является лишь одним из видов или приёмов преобразующей деятельности воображения. В результате её, поскольку речь идёт о творческом воображении, получается не просто новое сочетание или комбинация неизменно данных элементов или черт, а единый новый образ, в котором отдельные черты не просто суммированы, а преобразованы и обобщены. Комбинирование является лишь «механизмом», действие которого обычно подчинено какой-то тенденции, определяющей подбор комбинируемых моментов и придающей ему смысл.

Другим приёмом преобразующей деятельности воображения является *акцентуирование* некоторых сторон отображаемого явления, которое преобразует общий его облик. Акцентуирование — это подчёркивание черт. Оно достигается часто посредством сдвига, изменения пропорций. Этим приёмом в более или менее резкой, грубой форме пользуется карикатура: карикатура воспроизводит черты оригинала, иначе она не попала бы в того, в кого она метит; но она утрирует те или иные его черты, иначе она не была бы карикатурой. При этом акцентуирование, чтобы быть значимым, должно выделять характерное, существенное, должно, значит, в наглядном образе, в частном и конкретном

выявлять общезначимое.

Отсюда идут две линии. С одной стороны, количественный аспект изменения пропорций в смысле размеров находит себе специфическое выражение в *изменении величин, в уменьшении и увеличении (гиперболы)*, которым широко пользуются в фантастическом изображении действительности. Так, в сказках, в былинах, в народном творчестве обычно фигурируют богатыри-великаны, небывалых размеров и невиданной силы (Святогор кладёт Илью Муромца себе в карман, от его свиста листья с деревьев падают и земля дрожит; у Ф. Рабле маленький Гаргантюа, забавляясь, снимает колокола с собора Нотр-Дам и вешает на шею своей лошади, и т. д.; в сказках встречается мальчик с пальчик). Эти преувеличения и преуменьшения (мальчик с пальчик в сказках), сдвиги размеров и величин в фантастическом изображении действительности всегда мотивированы какой-то смысловой тенденцией. Внешность великана, грандиозные размеры, физическая сила, величественность внешнего облика могут служить для того, чтобы сделать внешне очевидной внутреннюю силу и значительность изображаемого таким образом героя. С другой стороны, сильно преуменьшенные по сравнению с действительностью, фантастически малые внешние размеры могут силой контраста особо подчеркнуть большие внутренние достоинства так изображаемого лица. Так же как игра еле видного на эстраде ребёнка производит большее впечатление, чем объективно такая же игра взрослого человека, проявление ума, сообразительности, бесстрашия со стороны ребёнка выступает особенно подчёркнуто, если он представляется как мальчик с пальчик. Таким образом, отклонение от действительности, фантастические бОльшие или меньшие размеры служат для того, чтобы рельефнее выявить и ярче осветить определённое явление, свойство или сторону действительности.

Наконец, преобразование действительности в деятельности творческого воображения идёт по линии *типизации*, т. е. специфического обобщения. Уже акцентуирование подчёркивает и этим выделяет нечто как существенное. Это лишь один из путей, которыми идёт преобразование единичного образа, придающее ему *обобщённое* значение. Акцентуирование одних черт или сторон образа сочетается с рядом других преобразований: одни черты вовсе опускаются, как бы выпадают, другие упрощаются, освобождаются от ряда частностей, деталей, их усложняющих моментов. В результате весь образ в целом преобразуется.

Образ воображения обычно является наглядным образным носителем какого-то более или менее осознанного замысла. Эта роль замысла или тенденции, порождающей преобразование, проявляется в акцентуировании тех, а не иных черт, подборе при комбинировании или агглютинации таких, а не иных моментов. В выше приведённом комментарии Леонардо да Винчи это подчинение всех преобразований, в которых выражается преобразующая деятельность воображения, определённому замыслу выражается с полной отчётливостью. Она превращает продукт агглютинации в явную аллегорию.

Поскольку акцентуируя, типизируя, воображение обобщает, выявляя при этом обобщённое значение не в отвлечённом понятии, а в конкретном образе, в воображении естественно заключена тенденция к *иносказанию*, аллегории, метафоре, метонимии, синекдохе, *символу — к слиянию образа и значения*, к использованию образа в *переносном значении*. [Ср. П. Блонский, Память и мышление, М.—Л. 1935, стр. 79—84.] Все средства выразительности (тропы, фигуры и т. п.), которыми пользуется литературное творчество, служат проявлением преобразующей деятельности воображения. Метафоры, олицетворения, гиперболы, смещающие величины или размеры предметов, антитезы, заостряющие различия до противоположности, — это всё приёмы,

которыми так акцентуируется тот или иной аспект в образе, что весь он преобразуется. Все основные формы творческого преобразования действительности, которыми пользуется литература, отражают в переработанном, стилизованном виде те преобразования, которыми пользуется воображение. Формы воображения сами формируются и преобразуются в процессе литературного творчества. Воображение отчасти порождается, отчасти развивается, объективируясь в предметном бытии своих продуктов. Взятое во всей своей конкретности воображение человека — продукт истории.

Воображение и личность

Воображение является в типологическом и индивидуально-дифференцирующем отношении чрезвычайно существенным проявлением личности.

Прежде всего для характеристики личности и её отношения к миру очень показательна степень лёгкости или трудности, с которой ей вообще даётся преобразование данного. Одни до такой степени скованы ситуацией, так подчинены данному, что всякое мысленное преобразование его представляет для них значительные трудности. Им трудно, даже мысленно, сдвинуть что-нибудь со своего места, даже представить себе, чтобы что-нибудь было не так, как обычно. В них доминирует инертность. Их взаимоотношения с окружающим миром носят печать шаблона и рутины. Для других всякая данная ситуация — это не столько непреложная данность, которая должна быть сохранена в своей неприкосновенности, сколько исходный пункт и материал для преобразующей деятельности личности, и это опять-таки глубоко показательно для характеристики личности и её отношения к миру.

Вслед за вопросом о том, насколько данный субъект склонен и способен к преобразованию данного в воображении, существенное значение приобретает вопрос о характере того преобразования действительности, которое характерно для его воображения.

Решающее значение имеет в этом плане соотношение между ролью, которую в воображении данного индивида играет, с одной стороны, эмоциональность или аффективность, а с другой — критический контроль интеллекта. В зависимости от господства одних или других моментов выделяются различные типы воображения: с одной стороны, субъективное воображение, слабо подчиняющееся критическому контролю мышления, мало считающееся с реальностью, которую оно застилает плёнкой фантастики; с другой стороны — критическое, реалистическое воображение, которое не бесконтрольно подчиняется субъективности чувства и, преобразуя данное, учитывает закономерности и тенденции развития объективной действительности.

У разных людей воображение, далее, проявляется по преимуществу в различных областях — у одних в одной, у других в другой. Существенную роль в определении направления, по которому идёт развитие воображения, играет направленность личности — интересы, создающие связанные с ними специальные очаги эмоциональной восприимчивости. В связи с общим направлением деятельности человека и воображение его может быть наиболее деятельным — у одного в области практической деятельности конструктивного, технического изобретательства, у другого — в области художественного, у третьего — в области научного творчества. В каждом человеке заключён какой-то «кусочек фантазии», но у каждого фантазия и воображение проявляются по-своему.

Развитие воображения у детей

Существенную роль в развитии воображения играет совершающееся в ходе

образовательной работы активное освоение исторически складывающихся творений творческого воображения человечества и развитие творческой активности ребёнка в играх, конструктивной деятельности и т. п.

Широко распространённое представление о том, что у детей воображение более развито, чем у взрослых, имеет за собой лишь то основание, что из высших проявлений человеческого сознания воображение начинает развиваться раньше отвлечённого мышления и относительный удельный вес его в жизни ребёнка в детстве больше, чем в дальнейшем. Но при всём том воображение у ребёнка слабее, чем у взрослого. «Отлёт от действительности» детского фантазирования заключается главным образом в том, что ребёнок, не зная их, не учитывает основных закономерностей объективной действительности и потому легко нарушает жизненную реальность. Видимое богатство детской фантазии является в действительности по большей части скорее проявлением слабости его критической мысли, чем силы его воображения. Собственно творческие и даже комбинаторные моменты в нём сперва не столь значительны. Они развиваются в процессе общего умственного развития ребёнка.

Подтверждение этому положению можно найти и в экспериментальных данных. Так, опыты Лобзина, который исследовал детское воображение, пользуясь методом развития темы и методом дополнений Эббингауза, так же как и опыты самого Эббингауза, говорят о росте воображения с возрастом. Киркпатрик же, пользовавшийся методом чернильных пятен, пришёл к тому выводу, что яркость воображения *с* возрастом уменьшается, так как число названий, даваемых детьми чернильным пятнам, с возрастом снижается. Расхождение это вполне понятно, если учесть, что в первом случае необходимо было проявить комбинаторные способности, которые у младших детей слабее, чем у старших; во втором же случае показатели падали, очевидно, потому, что у детей с возрастом развивалось критическое отношение к истолкованию своих впечатлений.

Детское воображение сначала проявляется и формируется в игре, а также в изобразительной деятельности — лепке, рисовании и других проявлениях творческой активности ребёнка (музыкальной и пр.). В игровой ситуации воображение ребёнка пользуется конкретными вещами ближайшего окружения как реальными носителями тех функций, которыми их наделяет ребёнок; ребёнок летит на воображаемом аэроплане, но реальный стул должен его замещать. Лишь позже воображение настолько эмансипируется от восприятия, что оно может оперировать во внутреннем плане сознания без опорных точек в непосредственно наличном окружении. Когда воображение созрело для этой эмансипации, игры сменяются мечтами.

Развитие детского воображения, так же как развитие восприятия, мышления и т. д., нельзя представлять в виде друг над другом наслаивающихся форм, так что каждая приурочена только к определённому возрасту и к определённому возрасту приурочена только она. Воображение у ребёнка проявляется во множестве форм, из которых одна является лишь более характерной. Большую роль при этом играют не только возрастные, но и индивидуальные различия.

И в более раннем детстве ребёнку доступен и известный отлёт воображения от привычной ближайшей ситуации. Удовольствие, с которым дети воспринимают фантастику сказки, служит лучшим тому доказательством. При этом анализ основных приёмов, которым пользуется сказка при преобразовании действительности, и наблюдение за степенью их доходчивости обнаруживают наиболее характерные черты детского воображения. К числу наиболее доступных для ребёнка форм преобразования действительности относятся смещения

величин, которые доводятся до одной из противоположных крайностей (мальчик с пальчик и великаны), вообще преувеличения (гиперболы), которые широко используются для создания резких противоположностей, легко доступных примитивному пониманию (люди — либо чудо добродетели и красоты, либо чудовища и злодеи, и т. п.). Комбинационные приёмы не являются ни единственными, ни даже господствующими приёмами сказочного преобразования действительности, и у детей комбинаторные способности развиты слабо.

Ещё существеннее, чем эта первая линия в развитии воображения — возрастающей свободы по отношению к восприятию, — вторая, которая приходит в более поздние годы. Она заключается в том, что воображение переходит от субъективных форм фантазирования к объективирующимся формам творческого воображения, воплощающегося в объективных продуктах творчества. Если фантазирование подростка отличается от детской игры тем, что оно обходится для своих построений без опорных точек в непосредственно данных, осязаемых объектах действительности, то зрелое творческое воображение отличается от юношеского фантазирования тем, что оно воплощается в объективных, осязательных для других, продуктах творческой деятельности. Этот переход обусловлен глубоким внутренним преобразованием воображения в результате перестройки его на новой, рациональной основе развивающегося у подростка мышления. Соединяя обе линии, можно сказать, что воображение сначала опирается на непосредственно данное и приходит к мимолётным, не объективирующимся и не включающимся в объективную действительность продуктам, а кончается тем, что, оперируя во внутреннем плане, без опорных точек в непосредственно данном, приходит к созданию объективных продуктов, включающихся в объективный мир и преобразующих его.

Т. Рибо попытался установить закон развития воображения. Он выразил его следующим образом: творческое воображение в своём полном развитии проходит через три периода, или фазы. Первый период обычно начинается с трёх лет, обнимает детство, отрочество, юность и продолжается иногда и позже, более или менее долго. Игры, сказки, фантазии, сосредоточивающиеся позже вокруг романтической половой любви, являются первыми его проявлениями. В течение этого первого периода воображение независимо от рациональных элементов. По мере того как мышление подростка формируется и крепнет, создаётся антагонизм между субъективностью этого примитивного воображения и объективностью мышления: этим антагонизмом и характеризуется второй период — переходная фаза. В третьем периоде воображение подчиняется интеллекту и проникается рациональными моментами. Этот последний процесс совершается у различных людей разными путями и приводит к неоднородным последствиям. У одних воображение в результате развития мышления приходит в упадок. «Большинство мало-помалу входит в прозу жизни, хоронит мечты своей юности, считает любовь химерой и пр.». Лишь у людей с действительно богатым воображением оно в результате проникновения в него рациональных моментов не гаснет, а преобразуется и становится подлинно творческой силой.

Т. Рибо схематически изображает этот ход развития воображения посредством кривой *JM*, которая сначала медленно, а потом всё быстрей поднимается вверх, заметно опережая линию развития мышления (кривая *RX*). В критической фазе они достигают примерно одного и того же уровня и противостоят сначала друг другу как две антагонистические силы. С этого момента дальнейшая кривая развития воображения проходит по-разному в зависимости от характера соотношений, устанавливающихся между воображением и мышлением; если они остаются антагонистическими силами, кривая воображения с ростом мышления начинает падать (см. кривую *MN*); если

воображение, приспособляясь к рациональным условиям, преобразуется, линия воображения идёт (как это показывает кривая *MN*) на одном уровне с развитием мышления. В этом последнем периоде вступает в силу новый, дополнительный, закон развития воображения. Он заключается в том, что развитие воображения начинает следовать закону развития познания.

Развитие воображения (по Т. Рибо)

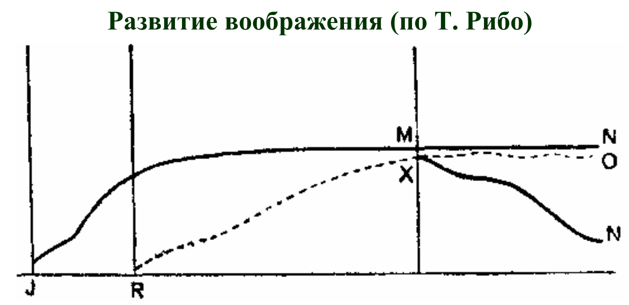


Схема развития воображения, данная Т. Рибо, нуждается в очень серьёзной и радикальной критике. Согласно этой схеме, у большинства людей в зрелом возрасте с развитием мышления происходит упадок воображения. Рибо, таким образом, сохраняет традиционное представление о том, что воображение у взрослого слабее, чем в более раннем — если не детском, то подростковом — возрасте.

Закон развития воображения Рибо очень ярко иллюстрирует исторический характер психологических законов, обнаруживая общественно-историческую обусловленность психических явлений. То отрезвление — уход в прозу жизни, отказ от всего того, что было мечтой юности, — которое Т. Рибо возводит в общий закон развития воображения вообще, является в действительности лишь «законом» его развития или, вернее, упадка в застойных условиях буржуазного общества. Переход к практической деятельности в условиях капиталистического общества требует от вступающего в реальную жизнь юноши, поскольку он остаётся в рамках этого общества, чтобы он отказался от всего лучшего, что было в мечтах его юности, и, подчиняясь традициям, рутине, установленным нормам и шаблонам, занялся прозаическими делами, в которых нет места для творческого воображения. В таких условиях воображение, естественно, пойдёт на убыль. В условиях нашей действительности, открывающей перед каждым неограниченные перспективы творческой деятельности, изменяющей все традиционные установления, вступление в практическую жизнь открывает новые возможности для преобразования действительности и для дальнейшего развития творческого воображения. Положение Рибо исходит к тому же из неверного понимания самого воображения. Говорить о высшем уровне воображения у подростка и об упадке его у взрослых можно только в том случае, если не учитывать подлинно творческого аспекта воображения, так как не подлежит сомнению, что у взрослых эти творческие формы воображения развиты больше, чем во все предшествующие возрасты.

Для того чтобы внести в этот вопрос окончательную ясность, нужно ещё провести различие между творчеством в подлинно объективном и в субъективном смысле этого слова. С ходом исторического развития человечества и развития отдельного человека условия, с которыми должно считаться воображение и которым оно должно удовлетворять, чтобы выполнять творческие функции, непрерывно видоизменяются и усложняются. В пределах ограниченного круга его знания и его опыта для ребёнка открыт большой простор субъективному творчеству в смысле открытий субъективно нового для него. Этим отчасти порождается впечатление о более развитой фантазии у детей, чем у взрослых.

Но творческое воображение, проявляющееся в создании объективно

нового на высоких ступенях культуры, обусловлено столь сложными предпосылками, что оно может быть достигнуто лишь в более зрелом возрасте. Доказательством этому служит тот факт, что художественные произведения, имеющие объективную художественную ценность, обычно не создаются в детстве; ещё позже проявляются творческие способности в науке.

В процессе развития и обучения роль воображения весьма значительна. Воображение сказывается уже в детских играх; в них же оно сначала и формируется.

Точно так же воображение проявляется и формируется и в других видах деятельности ребёнка, как-то конструктивная деятельность, рисование, музыка и т. д.

В дальнейшем процессе обучения воображение выполняет двойную функцию. Оно является, во-первых, существенной предпосылкой для усвоения областей знания, требующих умения представить себе конкретную ситуацию, которую ребёнок не может воспринять в собственном опыте, как это имеет место в отношении исторического прошлого при изучении истории или пространственно отдалённых и резко отличных от окружения ребёнка местностей при изучении географии. Воображение, во-вторых, является существенной предпосылкой художественного воспитания. Лишённый воображения ребёнок мало доступен воздействию искусства, которое в состоянии оказать исключительно глубокое формирующее влияние на внутреннюю жизнь восприимчивого к нему субъекта, способного, воспринимая, в собственном воображении воссоздать жизнь, которую воображение художника запечатлело в художественном произведении.

Воображение имеет огромное значение в жизни, потому что мечта, создаваемая воображением, стимулирует к деятельности, к активности, к тому, чтобы, представив себе воплощение своей мечты, тем с большей энергией идти к её воплощению в жизни, бороться за её осуществление. Поэтому ошибкой была бы навеянная опасностями бесплодного фантазирования мысль о необходимости подавлять воображение. Воображение нужно развивать; но, развивая, надо его должным образом формировать.

Существенной предпосылкой развития здорового, плодотворного воображения является расширение и обогащение опыта учащегося; только при этом условии его воображение будет содержательным. Также важно ознакомление его с новыми сторонами объективной действительности, которые на основе его узкого повседневного опыта должны представляться ему необычными; надо, чтобы ребёнок почувствовал, что действительным может быть и необыденное; в противном случае воображение ребёнка будет робким и стереотипным. Наша современная действительность предоставляет для такой стимуляции воображения исключительные возможности, открывая каждый раз в самой действительности фантастические перспективы; достаточно указать на превосходящую по своей фантастической необычности любую сказку легендарную быль о подвигах советских полярников, о лагере на льдине, дрейфовавшей у Северного полюса.

Не являются ли многие дела советских людей на фронте Великой Отечественной войны против фашистских захватчиков фантастикой, более потрясающей чувство и выходящей за пределы всего представляющегося реально возможным, чем любая легенда, созданная самым пылким воображением: какое воображение могло бы придумать нечто более фантастическое и потрясающее, чем, например, последние минуты героически закончившейся жизни краснофлотца Паникака, который, превратившись уже сам в пылающий факел от объявшей его горючей жидкости, вместо того чтобы попытаться затушить

охватывающее его пламя, бросается на вражеский танк и уничтожает его в объявшем их обоих пламени. И сколько других таких же легендарных дел! А между тем это действительность, наша действительность, в атмосфере которой мы живём.

Очень важно развивать у ребёнка способность к критике и, в частности, критическое отношение к самому себе, к собственным мыслям, иначе его воображение будет лишь фантастикой. Следует приучать учащегося к тому, чтобы воображение его включалось в учебную работу, в реальную деятельность, а не превращалось в оторванное от жизни праздное фантазирование, создающее лишь дымовую завесу от жизни.

Существенно, чтобы воображение включилось в объективирующую его деятельность, а не стало, превратившись в бесплодное фантазирование, уходом от деятельности и завесой от жизни. Нужно культивировать способность «отлёта от действительности», но такого, который ведёт к более глубокому проникновению в неё. Для этого нужно воспитать сильное воображение, т. е. такое, которое может, учитывая основные требования реальности, соблюдение которых является предпосылкой осмысленности, всё же преобразовать непосредственно данное, а не оставаться в рабской зависимости от него. Умение подняться над непосредственно данным и в той же конкретно-образной форме, в которой нам дана действительность в восприятии, преобразовать её — не путём нарушения, а с соблюдением её основных закономерностей, — это чисто человеческое свойство воображения проявляется и формируется в многообразной творческой деятельности человека.

Глава X. Мышление

Природа мышления

Наше познание объективной действительности начинается с ощущений и восприятия. Но, начинаясь с ощущений и восприятия, познание действительности не заканчивается ими. От ощущения и восприятия оно переходит к мышлению.

Отправляясь от того, что дано в ощущениях и восприятиях, мышление, выходя за пределы чувственно данного, расширяет границы нашего познания. Это расширение познания достигается мышлением в силу его опосредствованного характера, позволяющего ему опосредованно — умозаключением — раскрыть то, что непосредственно — в восприятии — не дано. С расширением познания благодаря мышлению связано и углубление познания.

Ощущения и восприятия отражают отдельные стороны явлений, моментов действительности в более или менее случайных сочетаниях. Мышление соотносит данные ощущений и восприятий — сопоставляет, сравнивает, различает, раскрывает отношения, опосредования и через отношения между непосредственно чувственно данными свойствами вещей и явлений раскрывает новые, непосредственно чувственно не данные абстрактные их свойства; выявляя взаимосвязи и постигая действительность в этих её взаимосвязях, мышление глубже познает её сущность. *Мышление отражает бытие в его связях и отношениях, в его многообразных опосредованиях.*

Раскрытие отношений, связей между предметами составляет существенную задачу мышления: этим определяется специфический путь, которым мышление идёт ко всё более глубокому познанию бытия. Мышление отражает не только отношения и связи, но также свойства и сущность; и отношения отражаются не только в мышлении.

В действительности уже в восприятии дана не простая сумма или агрегат изолированных элементов; уже в восприятии различные свойства и предметы действительности даны в некоторых взаимоотношениях, сочетаниях, связях, и

мышление исходит из них в своём познании действительности. Мы воспринимаем обычно вещи в определённых ситуациях, в которых они даны в тех или иных соотношениях с другими вещами, — пространственных, временнЫх и т. д. Вещи воспринимаются как равные или неравные, бОльшие или меньшие, как определённым образом расположенные, т. е. находящиеся в тех или иных отношениях порядка или последовательности, как предшествующие или последующие и т. д. Помимо того, и внутри каждой вещи различные свойства воспринимаются нами опять-таки не как совокупность изолированных, между собой не связанных качеств, а в определённых, характерных для вещи соотношениях, сочетаниях, связях. Но в восприятии вещи и явления, их свойства даны сплошь и рядом в случайных, в единичных, в несущественных определениях, во внешнем соединении свойств, которые «соединены, но не связаны». Для химического элемента не существенна может быть та окраска, которая ему придана: химические реакции или соединения, в которые он войдёт, от неё не зависят. Для общественной сущности капиталиста не существен тот внешний облик, в котором он как единичный человек предстал тому или иному рабочему, — черты его лица или фигура. Существенные и несущественные свойства, случайные и необходимые связи или связи по смежности в данной частной ситуации, т. е. простые совпадения и реальные зависимости, выступают в восприятии в нерасчленённом синкретическом единстве. Задача мышления заключается в том, чтобы выявить *существенные, необходимые* связи, основанные на реальных зависимостях, отделив их от случайных совпадений по смежности в той или иной частной ситуации.

Выявляя необходимые, существенные связи, переходя от случайного к необходимому, мышление вместе с тем переходит от единичного к общему. Связи, основанные на случайном стечении частных обстоятельств, ограниченных пространством и временем, могут носить лишь единичный характер. Но то, что существенно связано, необходимо окажется общим при многообразных изменениях несущественных обстоятельств; раскрывая существенные связи, *мышление* поэтому *обобщает*.

Всякое мышление совершается в обобщениях. Оно всегда идёт от единичного к общему и от общего к единичному. Мышление — это *движение* мысли, раскрывающее связь, которая ведёт от отдельного к общему и от общего к отдельному. *Мышление* — это *опосредованное* — основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований — *и обобщённое познание объективной реальности*.

Переходя от случайных к существенным общим связям, мышление раскрывает закономерности или законы действительности. В восприятии я могу лишь констатировать, что в данном частном случае данное единичное явление протекало так-то, но лишь в результате мыслительной операции я могу прийти к тому выводу, что такова общая закономерность. Раскрытие закономерности свойств и тех отношений, которые выступают в восприятии, требует мыслительной деятельности. Раскрывая всё более глубокие закономерности явлений, мышление познаёт всё более и более существенные свойства, всё более глубокую сущность объективного мира. Адекватное познание бытия, которое всегда находится в процессе становления, изменения, развития, отмирания старого, отживающего, и развития нового, нарождающегося, даёт лишь мышление, которое отражает бытие в его многосторонних связях и опосредованиях, в закономерностях его движимого внутренними противоречиями развития, — *диалектическое* мышление.

Мышление, как познавательная теоретическая деятельность, теснейшим образом связано с *действием*. Человек *познаёт действительность, воздействуя*

на неё, понимает мир, изменяя его. Мышление не просто сопровождается действием или действие — мышлением; действие — это первичная *форма существования мышления*. Первичный вид мышления — это *мышление* в действии и *действием*, мышление, которое совершается в действии и в действии выявляется.

Все мыслительные операции (анализ, синтез и т. д.) возникли сначала как практические операции и лишь затем стали операциями теоретического мышления. Мышление зародилось в трудовой деятельности как *практическая* операция, как момент или компонент *практической* деятельности и лишь затем выделилось в относительно самостоятельную теоретическую деятельность. В теоретическом мышлении связь с практикой сохраняется, лишь характер этой связи изменяется. Практика остаётся основой и конечным критерием истинности мышления; сохраняя свою зависимость от практики в целом, теоретическое мышление высвобождается из первоначальной прикованности к каждому единичному случаю практики. Пока, решая задачу, мы оперируем только наглядным единичным содержанием, данным нам в непосредственном созерцании, мы разрешаем задачу лишь для данного единичного случая. В каждом следующем случае приходится решать задачу снова, и снова это решение только этой частной задачи. Возможность дать обобщённую формулировку и обобщённое решение задачи радикально изменяет положение. Задача, получившая такое обобщённое решение, решена не только практически — для данного частного случая, но и теоретически — для всех принципиально однородных случаев. Решение, полученное на единичном случае, выходит за его пределы и получает обобщённое значение; оно становится теорией или составной частью теории. Вместо того чтобы идти следом за практикой от одного частного случая к другому, решая ту частную задачу, которую практика поставила, теоретическое мышление в обобщённой форме вскрывает принцип решения задачи и предвосхищает решение задач, на которые практика может лишь в будущем натолкнуться. Мышление принимает на себя функции *планирования*. Оно поднимается на тот уровень, когда возможной становится теория, опережающая практику и служащая руководством к действию. Так прокладывается диалектический путь познания истины, познания объективной реальности. «От живого созерцания к абстрактному мышлению и *от него к практике*», пишет В. И. Ленин. [В. И. Ленин, Философские тетради, 1938, стр. 166; В. И. Ленин, Полн. собр. соч. Т. 29. С. 152-153.] Развиваясь на основе действия, мышление и служит в конечном счёте для организации действия и руководства им.

Будучи связано с деятельностью, *теоретическое мышление* само *процесс*, *переход* от единичного к общему и от общего к единичному, от явления к сущности и от сущности к явлению. Реальное мышление — это *движение мысли*. Оно может быть правильно понято лишь в единстве деятельности и её продукта, процесса и его содержания, *мышления* и *мысли*.

Специфическим содержанием мышления является понятие. Понятие — это опосредованное и обобщённое знание о предмете, основанное на раскрытии его более или менее существенных объективных связей и отношений.

Полноценное диалектическое понятие берёт явление во внутренней взаимосвязи всех его сторон, в единстве внутренних противоречий, в его конкретной жизни и развитии. В «смене» взаимозависимости *всех* понятий, в *тожестве их противоположностей, в переходах* одного понятия в другое, в вечной смене, движении понятий мышление всё глубже проникает в конкретную жизнь действительности, в её движимое внутренними противоречиями развитие. И именно понятие, а не слово, как этого хотят формалисты, превращающие

речевой знак в творца, в «демиурга» мышления, и не общее представление, как этого хотят эмпиристы, сводящие логическое к наглядно-чувственному, — именно понятие является специфическим содержанием мышления.

Вскрывая связи и отношения, исходя от явления к обобщённому познанию их сущности, понятие приобретает абстрактный, не наглядный характер. Содержание понятия сплошь и рядом нельзя себе наглядно представить, но его можно мыслить или знать. Его объективное определение раскрывается опосредованно и выходит за пределы непосредственной наглядности. Формой существования *понятия* является *слово*.

Понятийное содержание мышления складывается в процессе исторического развития научного знания на основе развития общественной практики. Его развитие является *историческим* процессом, подчинённым историческим закономерностям.

Психология и логика

Мышление является предметом изучения не только психологии, но также — и даже прежде всего — диалектической логики. Каждая из этих научных дисциплин, изучая мышление, имеет, однако, свою отличную проблематику или сферу исследования. Проблемой *логики* является вопрос *об истине*, о познавательном отношении *мышления к бытию*. Проблемой *психологии* является протекание мыслительного процесса, *мыслительная деятельность индивида*, в конкретной взаимосвязи мышления с другими сторонами сознания. Отличаясь, таким образом, друг от друга, психология мышления и логика, или теория познания, вместе с тем теснейшим образом связаны друг с другом. Различные стороны или аспекты мышления не могут быть оторваны друг от друга; мышление как предмет психологического исследования не может быть определено вне отношения мысли к бытию. Психология поэтому также берёт мышление не в отрыве от бытия, но изучает она как специальный предмет своего исследования не отношение мышления к бытию, а *строение и закономерность протекания мыслительной деятельности индивида*, в специфическом отличии мышления от других форм психической деятельности и в его взаимосвязи с ними.

Основа для разрешения вопроса о соотношении логического и психологического, позволяющая вскрыть связи между ними, заложена уже в наших исходных положениях. Поскольку психическое, внутреннее определяется опосредованно через отношение своё к объективному, внешнему, *логика вещей — объектов мысли — в силу этого входит в психику индивида заодно с их предметным содержанием и более или менее адекватно осознаётся в его мышлении*. *Поэтому логическое, никак не растворяясь в субъективно психологическом (в духе психологизма) и не противостоя извне всему психологическому (в духе антипсихологизма), входит определяющим началом в сознание индивида.*

Психология мышления не может быть сведена, таким образом, к логике, но вместе с тем психологическая трактовка мышления не может быть и оторвана от определения объективной сущности мышления в логике. И действительно, психология мышления всегда исходит и неизбежно должна исходить из той или иной философской, логической, методологической концепции.

Эта связь психологии с логикой и теорией познания, с философией отчётливо проявляется в истории психологических учений о мышлении. Так, ассоциативная психология исходила из позиций английского эмпиризма, психология мышления вюрцбургской школы — из идеалистической философии гуссерлианства; трактовка психологии мышления в американской литературе, у Дж. Дьюи, определялась философией прагматизма. Наша, советская, психология

мышления исходит из диалектической логики, из материалистической диалектики.

Психологические теории мышления

Психология мышления стала специально разрабатываться лишь в XX в. Господствовавшая до этого времени ассоциативная психология исходила из того положения, что все психические процессы протекают по законам ассоциации и все образования сознания состоят из элементарных чувственных представлений, объединённых посредством ассоциаций в более или менее сложные комплексы. Представители ассоциативной психологии не видели поэтому необходимости в специальном исследовании мышления: они по существу конструировали его из предпосылок своей теории. Понятие отожествлялось с представлением и трактовалось как ассоциативно связанная совокупность признаков: суждение — как ассоциация представлений; умозаключение — как ассоциация двух суждений, служащих его посылками, с третьим, которое выводится из него как вывод. Эта концепция идёт от Д. Юма. Ещё в конце XIX в. она была господствующей.

Ассоциативная теория сводит содержание мысли к чувственным элементам ощущений, а закономерности его протекания — к ассоциативным законам. Оба эти положения несостоятельны. *Мышление имеет своё качественно специфическое содержание и свои качественные специфические закономерности протекания.* Специфическое содержание мышления выражается в понятиях; понятие же никак не может быть сведено к простой совокупности ассоциативно связанных ощущений или представлений.

Точно так же и закономерности протекания мыслительного процесса не сводимы к ассоциативным связям и законам, определяющим протекание ассоциативных процессов (законы ассоциации по смежности в пространстве и во времени).

Первое существеннейшее отличие мыслительного процесса от процесса ассоциативного заключается в том, что течение мыслительного процесса регулируется более или менее адекватно отражёнными в сознании связями своего предметного содержания; ассоциативный же процесс определяется сплошь и рядом неосознанными связями по смежности в пространстве и во времени между полученными данным субъектом более или менее случайными субъективными впечатлениями. У каждого субъекта они устанавливаются в зависимости от того, в каких соединениях данные впечатления были им восприняты, независимо от того, насколько существенны эти связи для самых предметов. Поэтому ассоциативные связи являются сравнительно ещё несовершенной ступенью познания. В них лишь в общем и целом отражаются существенные связи, в каждом же отдельном случае ассоциация может иметь случайный характер.

В ассоциативном процессе связи и отношения, объективно определяющие течение процесса, не осознаются самим субъектом как связи его предметного содержания. Поэтому содержание процесса субъективно в познавательном отношении, и вместе с тем его течение автоматично, независимо от субъекта; субъект не регулирует его течения. При ассоциативном процессе протекает ряд субъективных представлений, независимых от субъекта; ассоциативный процесс лишён целенаправленности. Каждое представление может по ассоциации вызвать любое из представлений, с которыми оно при своём появлении находилось в пространственной или временной смежности, а таких представлений обычно бывает множество. Каждое из могущих быть ассоциативно вызванных представлений в свою очередь является отправной точкой разбегающихся в разные стороны ассоциаций.

Таким образом, основанная на ассоциации связь между исходным

представлением и последующим не однозначна: процесс лишён направленности, в нём нет регулирующей его организованности. Так, например, протекают у нас обрывки мыслей, случайно всплывая и разбегаясь сейчас же в разные стороны, когда, выключившись из мыслительной работы, требующей сосредоточенной направленности и собранности на одном предмете, на разрешаемой нами задаче, мы, утомлённые, предоставляем нашим «мыслям» блуждать и расплываться в случайных грёзах; но и в этих грёзах больше направленности, чем в простой цепи ассоциаций. В мыслительном же процессе действием этого механизма ассоциаций можно было бы скорее объяснить те случаи «рассеянности», когда в последовательный ход мыслительных операций вдруг врывается по случайной ассоциации всплывший образ, отклоняющий мысль от её пути, от нормального, упорядоченного течения мыслительных операций.

Таким образом, характер протекания элементарного ассоциативного процесса и высшего мыслительного процесса так существенно различны, что сведение второго к первому совершенно неправомерно.

Для того чтобы объяснить направленный характер мыслительного процесса, не отказываясь от исходных предпосылок ассоциативной теории, согласно которой все мыслительные процессы носят репродуктивный характер, воспроизводящий содержание чувственных данных, сторонники этой теории, наряду с ассоциацией, пытались использовать ещё *«персеверацию»* (Г. Э. Мюллер). Персеверация выражается в тенденции представлений удерживаться, каждый раз вновь проникая в течение наших представлений. Так, порой навязчиво преследует человека какой-либо мотив. Крайнюю патологическую форму персеверации представляют так называемые навязчивые идеи. Попытка использовать персеверативные тенденции для объяснения направленности мышления нашла себе яркое выражение в формуле Г. Эббингауза: «упорядоченное мышление — это, можно сказать, нечто среднее между скачкой идей и навязчивыми представлениями». [Г. Эббингауз, Очерк психологии, СПб. 1911, стр. 153.] Мышление, таким образом, представляется в виде равнодействующей двух патологических состояний — яркое доказательство резкого несоответствия природы мышления предпосылкам этой теории, на основе которой приходится таким образом его объяснить.

Сведению логического к чувственному, проводимому сенсуалистической ассоциативной психологией, вюрцбургская школа, сделавшая разработку психологии мышления своей основной задачей, противопоставила рационалистический, идеалистический отрыв логического от чувственного.

Представители *вюрцбургской школы*, положившие наряду с А. Бине во Франции начало систематическому изучению психологии мышления, прежде всего выдвинули — в противовес *сенсуализму* ассоциативной психологии — то положение, что мышление имеет своё специфическое содержание, не сводимое к наглядно-образному содержанию ощущений и восприятия. Но правильное положение о несводимости мышления к наглядному чувственному содержанию соединилось у них с ложным отрывом одного от другого: «чистой» чувственности было противопоставлено «чистое» мышление; между ними установлена только внешняя противоположность, без единства. В результате вюрцбургская школа пришла к неправильному пониманию соотношения мышления и чувственного созерцания.

В противовес *субъективизму* ассоциативной психологии, для которой мыслительный процесс сводится к простой ассоциации субъективных представлений, вюрцбургская школа, опираясь на идущее от Ф. Брентано и Э. Гуссерля понятие интенции, выдвинула положение о предметной направленности мысли и подчеркнула роль предмета в мыслительном процессе. Но в силу того,

что в соответствии с той идеалистической философией, из которой исходила вюрцбургская школа, мышление было внешне противопоставлено всему чувственному содержанию действительности, направленность мышления на предмет (*интенция*) превратилась в чистый акт (своеобразный actus purus схоластической философии), в мистическую активность вне всякого содержания. Эта чистая мысль соотносится с идеальными объектами, само идейное содержание которых оказывается трансцендентным мышлению. Правильное положение о внутренней соотнесённости мышления с независимым от него предметом превратилось в ложную метафизическую концепцию о чистой бессодержательной активности, которой противостоят трансцендентные идеи.

В противовес *механицизму* ассоциативной теории, сводившей мыслительные процессы к внешнему механическому сцеплению представлений, представители вюрцбургской школы подчеркнули упорядоченный, направленный характер мышления и выявили значение задачи в мыслительном процессе. Но механистической трактовке мышления представителей ассоциативной психологии в вюрцбургской школе была противопоставлена явно телеологическая концепция *детерминирующих тенденций* (Н. Ах (Ach)), которые, исходя из подлежащей решению задачи, направляют ассоциативные процессы к надлежащей цели. Вместо того чтобы раскрыть существенные внутренние особенности мышления, которые делают его пригодным для решения задач, не разрешимых механическим ассоциативным процессом, задаче приписывают способность к самореализации.

Стремясь преодолеть этот телеологизм и дать действительное объяснение течению мыслительного процесса, О. Зельц в своём исследовании о мышлении выдвинул то правильное положение, что *«продуктивное»* мышление не состоит из констелляции отдельных представлений, движимых различными тенденциями — репродуктивными и детерминирующими, а заключается в функционировании специфических операций, которые служат методами, направленными на разрешение определённых задач. Течение мыслительного процесса определяется соотношением между задачей или установкой на её разрешение и теми интеллектуальными операциями, которые она актуализирует. Однако в определении этого основного соотношения О. Зельц возвращается на чисто механистические позиции: установка на разрешение задачи признаётся раздражителем, который разряжает соответствующие операции как реакции. Мышление, таким образом, оказывается «системой рефлексоидальных соединений», которые по структуре сродни сложным рефлексам (цепным рефлексам). Показав сначала, что мыслительный акт — это операция, несводимая к механическому сцеплению ассоциаций, Зельц сами операции сцепил совершенно неадекватными природе мышления рефлексоидальными отношениями, такими же внешними и механическими, как связи ассоциативные.

За время своего существования вюрцбургская школа проделала значительную эволюцию. Начав с утверждения о безОбразном характере мышления (О. Кюльпе, X. Дж. Уатт, К. Бюлер в ранних своих работах), представители вюрцбургской школы (тот же К. Бюлер в позднейших своих работах, О. Зельц) затем очень рельефно выявили и даже специально подчеркнули роль наглядных компонентов в процессе мышления. Однако наглядность была при этом насквозь интеллектуализирована, наглядные представления — превращены в лишённые самостоятельной чувственной основы совсем пластичные орудия мышления; таким образом, принцип интеллектуализации реализовался в новых формах. Аналогичная эволюция произошла и во взглядах вюрцбургской школы на взаимоотношение мышления и речи. Вначале (у О. Кюльпе например) мышление рассматривалось совершенно вне речи, как если бы

в речи мышление не совершалось, а лишь выявлялось во вне, будучи уже готовым, независимым от неё. Затем мышление и образование понятий (Н. Ах) было превращено в результате введения формально понимаемого речевого знака в решение задачи. Эта последняя позиция, превращающая бессмысленный знак в демиурга мышления, была при всей её видимой противоположности по существу лишь оборотной стороной всё той же первоначальной позиции, разрывающей мышление и речь.

Оттолкнувшись от критики психологии мышления О. Зельца, К. Коффка попытался наметить теорию мышления с позиций *гештальт-психологии*. В противоположность представителям вюрцбургской школы, доказывавшим, что отношения составляют существенное содержание мышления, несводимое к наглядному содержанию тех членов, между которыми они устанавливаются (А. Грюнбаум), К. Коффка хочет безостаточно свести отношения к структурности наглядного содержания.

Основное положение его теории мышления заключается в том, что мышление — это не оперирование отношениями, а преобразование структуры наглядных ситуаций. Исходная ситуация, в которой возникает проблема, — это в своём наглядном содержании неуравновешенное феноменальное поле, в котором имеются как бы незаполненные места. Вследствие этого в проблемной ситуации создаётся напряжение, которое вызывает переход данной неустойчивой наглядной ситуации в другую. Посредством последовательного ряда таких переходов происходит преобразование (Umzentrierung, по М. Вертгеймеру), т. е. изменение структуры, исходного наглядного содержания, которое и приводит к решению задачи. Задача оказывается решённой попросту в результате того, что мы под конец по-иному, чем вначале, непосредственно видим содержание исходной ситуации.

В противовес психологии мышления вюрцбургской школы, которая оторвала мышление от чувственного созерцания, К. Коффка попытался, таким образом, осуществить на основе принципа структуры то же сведение мышления к наглядному содержанию, которое на основе учения об ассоциациях отстаивала ассоциативная психология. Эта попытка игнорирует специфику мышления. Коффка подчёркивает, что в противовес идеалистической теории вюрцбуржцев, согласно которой мышление состоит из операций субъекта, его теория целиком переносит весь процесс мышления из субъекта в «феноменальный объект». Это по существу механистическое поглощение субъекта объектом; оно носит вместе с тем и ярко субъективистический характер, поскольку объект, в который перенесён весь процесс мышления, — это «феноменальный» объект, т. е. наглядное содержание сознания. Не учтена отнесённость этого содержания к независимому от него предмету. Так, Коффка считает неправильным истолковывать опыты А. Грюнбаума, показавшего, что можно воспринять две равные фигуры, не осознав их равенства (и осознать равенство двух фигур, не осознав в точности, какие это фигуры), таким образом, что мы сначала воспринимаем две фигуры без осознания их равенства, а затем сознаём равенство *тех же фигур*. С его точки зрения, попросту мы сначала восприняли *две фигуры*, а затем *две равные фигуры*; нам были даны *не одни и те же предметы* и отношения между ними, а сами предметы были в первом и во втором случае различны. Предмет в этом случае явно отожествляется с изменяющимся от случая к случаю наглядным содержанием сознания, которое само по себе безотносительно к его тожественной предметной отнесённости. Между тем тожество предметной отнесённости при различном наглядном содержании составляет существенную предпосылку мышления; без неё мышление невозможно. В самом деле, тот переход одного «феноменального поля», одной

наглядной ситуации в другую, к которому Коффка хочет свести процесс мышления, никак не может привести к решению задачи, возникшей в первой ситуации; для этого не достаточно замены исходной ситуации конечной ситуацией. Для того чтобы последняя ситуация могла стать решением той задачи, которая возникла в первой ситуации, необходимо, чтобы содержание последней ситуации было соотнесено с первой и содержание обеих отнесено к одним и тем же предметам. Только при этих условиях, которые Коффка отверг, решение могло бы быть осознано как решение. О том же процессе перехода от одной наглядной ситуации к другой, о котором говорит Коффка, можно сказать, что мы, перейдя от исходной проблемной ситуации к последующей, в лучшем случае ушли от задачи и только избавились от неё, но никак не то, что мы её разрешили. Двойное сведение и предмета и операции субъекта к структуре непосредственно данного содержания сознания упраздняет основные предпосылки мыслительного акта. Мышление так же несводимо к преобразованию феноменальных структур, как и к ассоциации представлений.

Психологическая природа мыслительного процесса

Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на разрешение определённой *задачи*. Задача эта заключает в себе *цель* для мыслительной деятельности индивида, соотнесённую *с условиями*, которыми она задана. Направляясь на ту или иную цель, на решение определённой задачи, всякий реальный мыслительный акт субъекта исходит из тех или иных мотивов. Начальным моментом мыслительного процесса обычно является *проблемная ситуация*. Мыслить человек начинает, когда у него появляется *потребность* что-то *понять*. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи.

Такое начало предполагает и определённый конец. Разрешение задачи является естественным завершением мыслительного процесса. Всякое прекращение его, пока эта цель не достигнута, будет испытываться субъектом как срыв или неудача. Весь процесс мышления в целом представляется сознательно регулируемой операцией.

С динамикой мыслительного процесса связано эмоциональное самочувствие мыслящего субъекта, напряжённое в начале и удовлетворённое или разряжённое в конце. Вообще реальный мыслительный процесс связан со всей психической жизнью индивида. В частности, поскольку мышление теснейшим образом связано с практикой и исходит из потребностей и интересов человека, эмоциональные моменты чувства, выражающего в субъективной форме переживания, отношение человека к окружающему, включаются в каждый интеллектуальный процесс и своеобразно его окрашивают. Мыслит не «чистая» мысль, а живой человек, поэтому в акт мысли в той или иной мере включается и чувство.

Роль чувства в мыслительном процессе может быть различной в зависимости от того, какое соотношение устанавливается между чувством и мыслью. Иногда чувство, включаясь в мысль, нарушает субъективными элементами её течение. Подчиняясь деспотическому господству слепого чувства, мысль начинает порой регулироваться стремлением к соответствию с субъективным чувством, а не с объективной реальностью. Мысль, которая в основном следует «принципу удовольствия» вопреки «принципу реальности», относится уже к области патологии. Но и в пределах нормального мышления

нередко случается, что мышление подчиняется «логике чувств», и мыслительный процесс, теряя своё познавательное значение, сводится к использованию формальных логических операций для оправдания перед мыслью положений, которые установлены помимо неё, будучи продиктованы чувством и фиксированы в угоду ему. Вместо того чтобы взвешивать все «за» и «против» какой-нибудь гипотезы, эмоциональное мышление с более или менее страстной предвзятостью подбирает доводы, говорящие в пользу желанного решения; решение вопроса совершается в плане чувства, а не мысли. Мышление в таком случае служит не для того, чтобы прийти к решению проблемы, а лишь для того, чтобы оправдать решение, в пользу которого говорят «доводы сердца» — чувства, интересы, пристрастия, а не доводы разума.

Чувство может иногда отклонить мысль от правильного пути, однако было бы в корне неправильно на этом основании приписывать чувству вообще лишь отрицательную роль какого-то дезорганизатора мысли или относить его вмешательство к области патологии. Когда в единстве интеллектуального и аффективного эмоциональность подчинена контролю интеллекта, включение чувства придаёт мысли бОльшую напряжённость, страстность, остроту. Мысль, заострённая чувством, глубже проникает в свой предмет, чем «объективная», равнодушная, безразличная мысль.

Поскольку, далее, мышление совершается в виде операций, направленных на разрешение определённых задач, мыслительный процесс является активным, целеустремлённым солевым актом. Разрешение задачи требует сплошь и рядом значительного волевого усилия для преодоления встающих перед мышлением трудностей. Волевые качества личности, настойчивость и целеустремлённость имеют поэтому существенное значение для успеха в интеллектуальной работе.

Эта сознательная целенаправленность существенно характеризует мыслительный процесс. Осознание стоящей перед мышлением задачи определяет всё течение мыслительного процесса. Он совершается как система сознательно регулируемых интеллектуальных операций. Мышление соотносит, сопоставляет каждую мысль, возникающую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс, и её условиями. Совершающаяся таким образом *проверка, критика, контроль* характеризует мышление как *сознательный процесс*. Эта сознательность мысли проявляется в своеобразной её привилегии: только в мыслительном процессе возможна ошибка; только мыслящий человек может ошибаться. Ассоциативный процесс может дать объективно неудовлетворительный результат, неадекватный задаче, но ошибка, осознанная субъектом как таковая, возможна лишь в процессе мышления, при котором субъект более или менее сознательно соотносит результаты мыслительного процесса с объективными данными, из которых он исходит. Отбрасывая парадоксальность исходной формулировки, можно сказать, что, конечно, не сама по себе ошибка, а возможность осознать ошибку является привилегией мысли как сознательного процесса.

Источники ошибок могут быть многообразны. Исследование, проведённое нашим сотрудником А. С. Звоницкой (о психологии ошибок при решении учащимися VI—VIII классов алгебраических задач), показало, что ошибки связаны прежде всего с частичным лишь учётом условий и — в теоретических операциях, например при решении алгебраических задач, — с подменой опосредованных связей непосредственными. Наряду с этим, вторичными источниками ошибок могут быть автоматизм навыков, эмоциональные срывы, неадекватное речевое и наглядное оформление задачи. То же исследование показало, что внешние признаки ошибки (например какая-то неправильность в составлении уравнений) не определяют её однозначно. Психологическая природа

ошибки раскрывается лишь из системы мыслительных операций, которые к ней привели, и тех, которые приводят к её исправлению.

Так же как протекание, специфично и содержание мыслительного процесса: всякий мыслительный процесс совершается в обобщениях. Эти обобщения выражаются в понятиях — специфическом содержании мышления. Всякое мышление в той или иной мере совершается в понятиях. Однако в реальном мыслительном процессе понятия не выступают в отрешённом, изолированном виде, они всегда функционируют в единстве и взаимопроникновении с наглядными моментами представлений и со словом, которое, будучи формой существования понятия, является всегда вместе с тем и неким слуховым или зрительным образом.

Наглядные элементы включаются в мыслительный процесс: а) в виде образных представлений о вещах и их свойствах; б) в виде схем; в) в виде слов, которыми оперирует понятийное мышление, поскольку оно всегда является мышлением словесным.

Мыслительный процесс обычно включает в себя, в единстве и взаимопроникновении с понятиями, во-первых, более или менее обобщённые образы-представления. Не только отвлечённое значение слова, но и наглядный образ может быть носителем смыслового содержания, значения и выполнять более или менее существенные функции в мыслительном процессе, потому что образ является не замкнутой в себе данностью сознания, а семантическим образованием, обозначающим предмет. Мы поэтому можем мыслить не только отвлечёнными понятиями, но и образами, как это с особенной очевидностью доказывает существование метафор и вообще художественное мышление. Хотя теоретически в целях анализа можно и нужно различать абстрактное теоретическое мышление и мышление наглядно-образное (см. дальше), и они в действительности отличаются друг от друга по тому, *что* — понятие или образ — является в них преобладающим; однако в реальном мыслительном процессе обычно в какой-то мере включаются и отвлечённое понятие, данное в форме слова, и образ.

Образ, как образ *предмета*, имеет *семантическое* содержание. Каждый воспринимаемый или представляемый нами образ фигурирует обычно в связи с определённым значением, выраженным в слове: он обозначает предмет. Когда мы наглядно, образно что-либо воспринимаем, мы осознаём предмет; наглядно-чувственное содержание относится нами к предмету, который мы посредством него воспринимаем. Это семантическое содержание является общим знаменателем для образа и слова-понятия; их семантическая общность преодолевает обычное противопоставление логически-понятийного и образно-чувственного, включая и одно и другое как необходимые звенья в реальный мыслительный процесс.

У некоторых испытуемых роль образа в процессе мышления выступает особенно ярко. Приведём в подтверждение этого несколько иллюстраций (из протоколов А. Г. Комм).

Экспериментатор предлагает испытуемому определить, что такое мужество.

«Первое, что пришло в голову, когда вы сказали слово «мужество», — фигура мужчины античной скульптуры, неясно какой-то музей скульптуры, галерея разных фигур. Останавливаюсь перед одной — это мужество. Это в первый момент, а вообще хочется определить не внешним образом, а психологическую сторону этого термина... Мужество... Первая мысль — связать с мужчиной, какая-то черта, присущая мужчине. Эта мысль только возникла, я её отбросила, сосредоточившись на том, что это общечеловеческое понятие.

Безусловно общечеловеческое. Это свойство, присущее всем: и молодым людям, и женщинам, и мужчинам, и старикам и в какой-то степени даже и детям. Детям всё-таки наполовину. Сперва кажется, что мужество какая-то постоянная черта характера. Но это опять-таки первая мысль. А вторая мысль, что мужество может быть единичной чертой. Сразу возникает образ слабой, робкой женщины, кроткой, нерешительной, но вдруг в какой-то момент могущей с большим мужеством вынести. А образ, зрительно представленный, — молодая женщина, подвал, иезуиты, средние века. Она мужественно выносит пытку и в чём-то не сознаётся, что есть на самом деле. Увидев образ пытаемой женщины, я поняла, что мужество может быть чертой временной, присущей слабому в какие-то моменты. И теперь могу обобщить. Мужество, мужественность может быть общей чертой характера, рисующей облик человека на протяжении всей его жизни во всех ситуациях. Это значит выдержка, твёрдость характера, волевая направленность, настойчивость, отчасти храбрость, спокойствие, ровность и хладнокровное отношение ко всяким невзгодам и тяготам жизни. Внешнее хладнокровие, я это подчёркиваю. Как главное выступает сила воли, твёрдость воли и какая-то систематичность внутренняя. В отношении временного мужества это всегда связывается с какими-то травмами. Это какая-то неожиданная стойкость или перед физическими страданиями, или перед страданиями нравственными».

Задача — определить понятие «смелость».

«Сразу, когда вы сказали о смелости, внутренне сопоставила с мужеством, увидела, насколько это понятие уже... Мужество — что-то широкое, всеобъемлющее, а смелость более узкое, заключённое в более узкие рамки. Смелость... это связано всегда с каким-то действием... Да, связано с каким-то действием... Не могу отрешиться от того, что всё время всплывает мужество, сопоставляется с ним... Стараюсь мужество отодвинуть подальше, затемнить и думать только о смелости... Да, конечно, смелость это какой-то действенный акт. Стремительность, связанная, мне кажется, с быстротой. Если это смелость мысли — это новизна. Может быть, можно так сказать: если это смелость действий... или каких-то движений, — это всегда связано с решительностью, быстротой, динамическим моментом. Если это смелость в отношении неконкретных вещей — смелость мысли, смелость воображения, смелость фантазии, — то это всегда связано с какой-то новизной, открытием, с перерубанием рутины. Но всё-таки взрезание серого, разрезание обыденного и стремительный в неё бросок... Наметилось, следовательно, два направления этой смелости. Какая ещё может быть смелость? Смелость мысли, воображения, фантазии... Смелость — это бросок, а не что-то постоянное. Если это постоянное, то это много бросков, цепь, гирлянда, вереница бросков, последовательное чередование этих бросков. Стремительный выход вперёд, — я бы так определила. Отход от какой-то посредственной нормы. Смелость — это положительное, красивое, часто прекрасное. И сейчас представляется поле боя, неясные силуэты стремительных военных, со смелостью бросающихся вперёд. Таков зрительный образ... Вообще, впервые сейчас подумав над этим понятием, я чувствую, что смелость может иметь много разных оттенков; может быть, нужно сказать, что наш язык беден обозначениями разных градаций смелости. Я представляю: двухлетний ребёнок карабкается на стул, а какая-то бабка ему говорит: «Уж больно ты смел!» И вот, я вижу, что здесь смелость совсем другая, чем та, которую я определила вначале. Но маленьким детям часто говорят такую фразу в разных ситуациях.

В заключение намечается одно: это понятие узкое, но разнородное. По объёму противоположное мужеству. Под смелостью нужно понимать несколько вариантов узких свойств».

Задача — определить понятие «храбрость».

«Храбрость — слово чисто тональное, на более низких тонах; храбрость и смелость почти одинаковая вещь, но они звучат по-разному. Смелость присуща более молодому, а храбрость — более зрелым. Да, да, безусловно более зрелым. В смелости больше стремительности, меньше обдуманности, что-то молодое. Смелость — серого, светлосерого, стального цвета; длинный кусок стали, острый, светлосерый. А храбрость коричневая, ясно коричневая, более положительная, весомая. Если сравнить смелость с длинным куском тонкой стали, светлосерой, то храбрость — отлитая из чугуна толстая пластина, тяжёлая, коричневатая, бурая. Сразу — былинные образы: Илья Муромец. «Смелый» про него нельзя сказать, а «храбрый» можно. Смелость — образ рыцарей... Я вижу их в кольчугах, на лошадях. Я вижу их в забралах, закованных в панцырь, стремительно несущихся с копьём. Это смелость... А храбрость — это наш Добрыня Никитич... Васнецовская картина перед глазами... Хоробрая... хочется сказать: не храбрая, а хоробрая дружина. Это ещё более тяжёлая, ещё более положительная, как самый низкий тон... Хоробрая дружина... Храбрость уже, чем смелость. Может быть смелость мысли и смелость действий, а храбрость мысли не может быть. Храбрость слова — звучит некрасиво, невыразительно. Смелость захватывает большой диапазон проявлений личности, а храбрость... а храбрость — боевое качество, отдельное боевое качество. Возвышенное... Торжественно-возвышенный термин. Смелые войска и храбрые войска... В самом слове «храбрость» есть похвала... Один человек сказал: «Смелые войска заняли Одессу», а другой сказал: «Храбрые войска заняли Одессу». Последний тем самым похвалил. Храбрость — констатирующее и положительно-утверждающее, а смелость — только констатирующее понятие.

Включаясь в мыслительный процесс и выполняя в нём семантические функции, образ сам интеллектуализируется. Выполняемая им в мыслительном процессе функция, обобщённое значение, чувственным носителем которого он является, преобразует самое чувственное его содержание; он подвергается как бы определённой ретушировке; на передний план выступают те черты его, которые связаны с его значением, остальные, для него несущественные, случайные, побочные, отступают на задний план, стушёвываются, сходят на-нет. В результате образ становится всё более совершенным носителем мысли, в самом чувственно-наглядном своём содержании всё адекватнее отображающим её значение.

Образ не остаётся, как думали первоначально вюрцбургские психологи, вне мышления; он сам насыщается семантическим интеллектуальным содержанием. Но наглядное содержание образа не является только пластическим выражением мышления, только символом или знаком мысли. Единство между мышлением и наглядным содержанием не приводит ни к растворению мышления в наглядном содержании, ни к растворению наглядного содержания в мышлении.

Конечным этапом интеллектуализации образа, которая делает его наглядным выражением мысли, является переход от вещного представления к схеме.

Наряду со словом и конкретным наглядным образом, схема играет в мышлении значительную роль. Мы не всегда мыслим в развёрнутых, словесных формулировках; мысль иногда опережает слово. Мы обычно не облекаем мысль в пёстрые образы; предметный образ во всём многообразии его содержания — часто не нужный груз. Самая, быть может, первичная работа мысли совершается иначе. Когда мысль работает быстро, мы лишь как бы намечаем место мысли в некоторой системе и затем беглыми, стремительными бросками, как по шахматной доске, передвигаем наши мысли. В таких случаях мы оперируем на основе некоторой схемы, которая антиципирует, предвосхищает в нашем

сознании ещё не развёрнутую систему мыслей. На основе такой схемы, не обременённой деталями, можно оперировать беглыми намётками. Поэтому течение мысли не задерживается: при быстром мышлении мы обычно мыслим именно так.

Наглядные образы и схемы не исчерпывают наглядно-чувственных компонентов мышления. Основное значение для мышления в понятиях имеет речь, слово.

Наше мышление в понятиях — преимущественно словесное мышление. Слово является формой существования мысли, его непосредственной данностью. Процесс мышления протекает в более или менее сложном сочетании наглядно-образного содержания представлений, с выходящим за пределы непосредственной наглядности вербальным обозначением содержания мышления. Великое преимущество слова заключается в том, что чувственно-наглядный материал слова сам по себе не имеет никакого иного значения помимо своего семантического содержания; именно поэтому он может быть пластическим носителем содержания мысли в понятиях. Слова поэтому как бы прозрачны для значения: мы обычно начинаем замечать слова как звуковые образы только тогда, когда мы перестаём понимать их значение; в силу этого слово — наиболее пригодное средство обозначения интеллектуального содержания мысли. Но и слово — форма мысли — является не только отвлечённым значением, а и наглядным чувственным представлением: «дух» отягощён в нём «материей».

Итак, в самых разнообразных формах осуществляется теснейшее сплетение логического мышления в понятиях с наглядным содержанием. Логическое абстрактное мышление неотрывно от всей чувственно-наглядной основы. Логическое и чувственно-наглядное образуют не тожество, но единство. Это единство проявляется в том, что, с одной стороны, мышление исходит из чувственного созерцания и включает в себя наглядные элементы, с другой стороны — самое наглядно-образное содержание включает в себя смысловое содержание. Наглядное и отвлечённое содержание в процессе мышления взаимопроникают друг друга и друг в друга переходят.

Таким образом, реальный мыслительный процесс, сохраняя специфику мышления, существенно, качественно отличающую его от всех других психических процессов, вместе с тем всегда вплетён в общую ткань целостной психической жизни, реально дан в связи и взаимопроникновении со всеми сторонами психической деятельности — с потребностями и чувствами, с волевой активностью и целеустремлённостью, с наглядными образами-представлениями и с словесной формой речи. Специфичным для мышления как мыслительного процесса остаётся его направленность на решение проблемы или задачи, и для мысли как его содержания — обобщённое отражение всё более существенных сторон бытия в понятиях, суждениях и умозаключениях, каждое из которых заключает познание человеком всё более глубокой объективной связи мира.

Основные фазы мыслительного процесса

В развернутом мыслительном процессе, поскольку он всегда направляется на разрешение какой-нибудь задачи, можно различать несколько основных этапов или фаз.

Начальной фазой мыслительного процесса является более или менее отчётливое осознание проблемной ситуации.

Осознание проблемной ситуации может начаться с чувства удивления (с которого, по Платону, начинается всякое знание), вызванного ситуацией, произведшей впечатление необычайности. Это удивление может быть порождено неожиданной неудачей привычного действия или способа поведения. Таким

образом, проблемная ситуация может сначала возникнуть в действенном плане. Затруднения в плане действия сигнализируют проблемную ситуацию, а удивление даёт почувствовать её. Но необходимо ещё осмыслить проблему как таковую. Это требует работы мысли. Поэтому, когда проблемная ситуация изображается как начало, как отправной пункт мышления, не следует представлять себе это так, будто проблема должна быть всегда дана в готовом виде предварительно, до мышления, и мыслительный процесс начинается лишь после того, как она установлена. Уже здесь с первого же шага приходится убедиться в том, что в процессе мышления все моменты его находятся во внутренней диалектической взаимосвязи, не позволяющей механически их разрывать и рядополагать в линейной последовательности. Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы. Сформулировать, в чём вопрос, — значит уже подняться до известного понимания, а понять задачу или проблему — значит если не разрешить её, то по крайней мере найти путь, т. е. метод, для её разрешения. Поэтому первый признак мыслящего человека — это умение видеть проблемы там, где они есть. Проницательному уму многое проблематично; только для того, кто не привык самостоятельно мыслить, не существует проблем; всё представляется само собой разумеющимся лишь тому, чей разум ещё бездействует. Возникновение вопросов — первый признак начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания. При этом каждый человек видит тем больше нерешённых проблем, чем обширнее круг его знаний; умение увидеть проблему — функция знаний. Поэтому, если знание предполагает мышление, то и мышление уже в своём исходном пункте предполагает знание. Каждая решённая проблема поднимает целый ряд новых проблем; чем больше человек знает, тем лучше он знает, чего он не знает.

От осознания проблемы мысль переходит к её разрешению.

Решение задачи совершается различными и очень многообразными способами — в зависимости прежде всего от характера самой задачи. Есть задачи, для решения которых все данные заключены в наглядном содержании самой проблемной ситуации. Таковы главным образом простейшие механические задачи, требующие учёта лишь простейших внешних механических и пространственных соотношений — задачи так называемого наглядно-действенного или сенсомоторного интеллекта (см. дальше). Для решения таких задач достаточно бывает по-новому соотнести наглядные данные и переосмыслить ситуацию. Представители гештальт-психологии ошибочно пытаются свести всякое решение задачи к такому преобразованию «структуры» ситуации. В действительности такой путь решения задачи является лишь частным случаем, более или менее применимым только для очень ограниченного круга задач. Решение задач, на которое направлены процессы мышления, требует по большей части привлечения в качестве предпосылок теоретических знаний, обобщённое содержание которых далеко выходит за пределы наглядной ситуации. Первый шаг мысли в таком случае заключается в отнесении, сначала очень приблизительном, возникающего вопроса или проблемы к некоторой области знания.

Внутри таким образом первоначально намеченной сферы совершаются дальнейшие мыслительные операции, дифференцирующие тот круг знаний, с которым соотносится данная проблема. Если знания добываются в процессе мышления, то и процесс мышления в свою очередь предполагает уже наличие какого-то знания; если мыслительный акт приводит к новому знанию, то какие-то знания в свою очередь всегда служат опорной точкой для мышления. Решение или попытка разрешить проблему предполагает обычно привлечение тех или иных положений из уже имеющихся знаний в качестве методов или средств её

разрешения.

Эти положения выступают иногда в виде правил, и решение задачи совершается в таком случае путём применения правил. Применение или использование правила для решения задачи включает две различные мыслительные операции. Первая, часто наиболее трудная, заключается в том, чтобы определить, какое правило должно быть привлечено и использовано для решения данной задачи, вторая — в применении определённого уже данного общего правила к частным условиям данной задачи. Учащиеся, исправно решающие задачи, которые даются им на определённое правило, сплошь и рядом оказываются не в состоянии затем решить такую же задачу, если они не знают, на какое правило эта задача, потому что в этом случае им нужно предварительно совершить дополнительную мыслительную операцию нахождения соответствующего правила, от которой они избавлены в первом случае.

Практически, решая задачу по тому или иному правилу, сплошь и рядом вовсе не думают о правиле, не осознают и не формулируют его хотя бы мысленно как правило, а пользуются совершенно автоматически установившимся приёмом. В реальном мыслительном процессе, являющемся очень сложной и многосторонней деятельностью, автоматизированные схемы действия — специфические «навыки» мышления — играют часто очень существенную роль. Не приходится поэтому лишь внешне противопоставлять навыки, автоматизмы и рациональную мысль. Оформленные в виде правил положения мысли и автоматизированные схемы действия не только противоположны, но и взаимосвязаны. Роль навыков, автоматизированных схем действия в реальном мыслительном процессе особенно велика именно в тех областях, где имеется очень обобщённая рациональная система знания. Так, например, очень значительная роль автоматизированных схем действия при решении математических задач.

Решение очень сложной проблемы, впервые возникая в уме, обычно сначала намечается в результате учёта и сопоставления части условий, которые берутся в качестве исходных. Спрашивается: не расходится ли намечающееся решение с остальными условиями? Когда перед мыслью встаёт этот вопрос, который возобновляет исходную проблему на новой основе, наметившееся решение осознаётся как *гипотеза*. Решение некоторых, особенно сложных, задач совершается на основе таких гипотез. Осознание наметившегося решения как гипотезы, т. е. как предположения, порождает потребность в его проверке. Эта потребность становится особенно острой, когда на основе предварительного учёта условий задачи перед мыслью встаёт несколько возможных её решений или гипотез. Чем богаче практика, чем шире опыт и организованнее система знаний, в которой эта практика и этот опыт обобщены, тем бОльшим количеством контрольных инстанций, опорных точек для проверки и критики своих гипотез располагает мысль.

Степень критичности ума бывает очень разной у разных людей. Критичность — существенный признак зрелого ума. Некритический, наивный ум легко принимает любое совпадение за объяснение, первое подвернувшееся решение — за окончательное. Критический ум тщательно взвешивает все доводы за и против своих гипотез и подвергает их всесторонней проверке.

Когда эта проверка заканчивается, мыслительный процесс приходит к завершающей фазе — к окончательному в пределах данного мыслительного процесса *суждению* по данному вопросу, фиксирующему достигнутое в нём решение проблемы. Затем результат мыслительной работы спускается более или менее непосредственно в практику. Она подвергает его решающему испытанию и ставит перед мыслью новые задачи — развития, уточнения, исправления или

изменения первоначально принятого решения проблемы.

По мере протекания мыслительной деятельности строение мыслительных процессов и их динамика изменяются. На первых порах мыслительная деятельность, идущая ещё не проторёнными у данного субъекта путями, определяется по преимуществу подвижными динамическими соотношениями, складывающимися и изменяющимися в самом процессе решения задачи. Но в ходе самой мыслительной деятельности, по мере того как субъект повторно разрешает те же или однородные задачи, в ней образуются и фиксируются откладывающиеся в субъекте более или менее устойчивые механизмы — автоматизмы, навыки мышления, которые начинают детерминировать мыслительный процесс. Поскольку определённые механизмы сложились, они определяют в той или иной мере протекание деятельности, но и сами они в свою очередь определяются ею, складываясь в зависимости от её протекания. Так, по мере того как мы формулируем нашу мысль, мы её и формируем. Система операций, которая определяет строение мыслительной деятельности и обусловливает её протекание, сама складывается, преобразуется и закрепляется в процессе этой деятельности.

Основные операции как стороны мыслительной деятельности

Наличие проблемной ситуации, с которой начинается мыслительный процесс, всегда направленный на разрешение какой-нибудь задачи, свидетельствует о том, что исходная ситуация дана в представлении субъекта неадекватно, в случайном аспекте, в несущественных связях. Для того чтобы в результате мыслительного процесса разрешить задачу, нужно прийти к более адекватному познанию.

К такому всё более адекватному познанию своего предмета и разрешению стоящей перед ним задачи мышление идёт посредством многообразных операций, составляющих различные взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса.

Таковыми являются сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение. Все эти операции являются различными сторонами основной операции мышления — «опосредования», т. е. раскрытия всё более существенных объективных связей и отношений.

Сравнение, сопоставляя вещи, явления, их свойства, вскрывает тожество и различия. Выявляя тожество одних и различия других вещей, сравнение приходит к их *классификации*. Сравнение является часто первичной формой познания: вещи сначала познаются путём сравнения. Это вместе с тем и элементарная форма познания. *Тожество* и *различие*, основные категории рассудочного познания, выступают сначала как внешние отношения. Более глубокое познание требует раскрытия внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Это осуществляется другими сторонами мыслительного процесса или видами мыслительных операций — прежде всего анализом и синтезом.

Анализ — это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон; анализом мы вычленяем явления из тех случайных несущественных связей, в которых они часто даны нам в восприятии. *Синтез* восстанавливает расчленяемое анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов.

Анализ расчленяет проблему; синтез по-новому объединяет данные для её разрешения. Анализируя и синтезируя, мысль идёт от более или менее расплывчатого представления о предмете к понятию, в котором анализом выявлены основные элементы и синтезом раскрыты существенные связи целого.

Анализ и синтез, как и все мыслительные операции, возникают сначала в плане действия. Теоретическому мыслительному анализу предшествовал практический анализ вещей в действии, которое расчленяло их в практических целях. Точно так же, теоретический синтез формировался в практическом синтезе, в производственной деятельности людей. Формируясь сначала в практике, анализ и синтез затем становятся операциями или сторонами теоретического мыслительного процесса.

В содержании научного знания, в логическом содержании мышления анализ и синтез неразрывно взаимосвязаны. В плане логики, которая рассматривает объективное содержание мышления в отношении его истинности, анализ и синтез поэтому непрерывно переходят друг в друга. Анализ без синтеза порочен; попытки одностороннего применения анализа вне синтеза приводят к механистическому сведению целого к сумме частей. Точно так же невозможен и синтез без анализа, так как синтез должен восстановить в мысли целое в существенных взаимосвязях его элементов, которые выделяет анализ.

Если в содержании научного знания, для того чтобы оно было истинным, анализ и синтез должны как две стороны целого строго покрывать друг друга, то в течении мыслительного процесса они, оставаясь по существу неразрывными и непрерывно переходя друг в друга, могут поочерёдно выступать на передний план. Господство анализа либо синтеза на том или ином этапе мыслительного процесса может быть обусловлено прежде всего характером материала. Если материал, исходные данные проблемы не ясны, их содержание не чётко, тогда на первых этапах неизбежно более или менее длительное время в мыслительном процессе будет преобладать анализ. Если, наоборот, к началу мыслительного процесса все данные выступают перед мыслью с достаточной отчётливостью, тогда мысль сразу пойдёт по преимуществу по пути синтеза.

В самом складе некоторых людей наблюдается преимущественная склонность — у одних к анализу, у других к синтезу. Бывают по преимуществу аналитические умы, главная сила которых в точности и чёткости — в анализе, и другие, по преимуществу синтетические, особая сила которых — в широте синтеза. Однако и при этом речь идёт лишь об относительном преобладании одной из этих сторон мыслительной деятельности; у подлинно больших умов, создающих что-либо действительно ценное в области научной мысли, обычно анализ и синтез всё же более или менее уравновешивают друг друга.

Анализ и синтез не исчерпывают собой всех сторон мышления. Существеннейшими его сторонами являются абстракция и обобщение.

Абстракция — это выделение, вычленение и извлечение одной какой-нибудь стороны, свойства, момента явления или предмета, в каком-нибудь отношении существенного, и отвлечение от остальных.

Абстракция, как и другие мыслительные операции, зарождается сначала в плане действия. Абстракция в действии, предшествующая мысленному отвлечению, естественно возникает в практике, поскольку действие неизбежно отвлекается от целого ряда свойств предметов, выделяя в них прежде всего те свойства вещей, которые имеют более или менее непосредственное отношение к *потребностям* человека, — способность вещей служить средством питания и т. п., вообще то, что существенно для практического действия. Примитивная чувственная абстракция отвлекается от одних чувственных свойств предмета или явления, выделяя другие чувственные же свойства или качества его. Так, рассматривая какие-нибудь предметы, я могу выделить их форму, отвлёкшись от их цвета, или, наоборот, выделить их цвет, отвлёкшись от их формы. В силу бесконечного многообразия действительности никакое восприятие не в состоянии охватить все её стороны. Поэтому примитивная чувственная абстракция,

выражающаяся в отвлечении одних чувственных сторон действительности от других, совершается в каждом процессе восприятия и неизбежно связана с ним. Такая — изолирующая — абстракция теснейшим образом связана с вниманием, и притом даже непроизвольным, поскольку оно выделяет то содержание, на котором оно сосредоточивается. Примитивная чувственная абстракция зарождается как результат избирательной функции внимания, теснейшим образом связанной с организацией действия.

От этой примитивной чувственной абстракции надо отличать — не отрывая их друг от друга — высшую форму абстракции, которую имеют в виду, когда говорят об абстрактных понятиях. Начиная с отвлечения от одних чувственных свойств и выделения других чувственных же свойств, т. е. чувственной абстракции, абстракция затем переходит в отвлечение от чувственных свойств предмета и выделение его нечувственных свойств, выраженных в отвлечённых абстрактных понятиях. Абстрактные свойства предметов мы выявляем, исходя из их чувственных свойств, через посредство тех взаимоотношений, в которые эти предметы вступают. Отношения между вещами обусловлены их объективными свойствами, которые в этих отношениях выявляются. Поэтому мысль может через посредство отношений между предметами выявить их абстрактные свойства. Абстракция в своих высших формах является результатом, стороной опосредования, раскрытия всё более существенных свойств вещей и явлений через их связи и отношения.

Это учение об абстракции, т. е. о том процессе, в котором мышление переходит к абстрактным понятиям, принципиально отличается от учений об абстракции эмпирической психологии, с одной стороны, идеалистической, рационалистической — с другой. Первая по существу сводила абстрактное к чувственному, вторая отрывала абстрактное от чувственного, утверждая, что абстрактное содержание либо порождается мыслью, либо усматривается ею как самодовлеющая абстрактная идея. В действительности абстрактное и несводимо к чувственному и неотрывно от него. Мысль может прийти к абстрактному, лишь исходя из чувственного. Абстракция и есть это движение мысли, которое переходит от чувственных свойств предметов к их абстрактным свойствам через посредство отношений, в которые эти предметы вступают и в которых их абстрактные свойства выявляются.

Переходя к абстрактному, которое раскрывается через отношения конкретных вещей, мысль не отрывается от конкретного, а неизбежно снова к нему возвращается. При этом возврат к конкретному, от которого мысль оттолкнулась на своём пути к абстрактному, всегда связан с обогащением познаний. Отталкиваясь от конкретного и возвращаясь к нему через абстрактное, познание мысленно реконструирует конкретное во всё большей полноте его содержания как сращение (дословное значение слова «конкретный» — от concresco) многообразных абстрактных определений. Всякий процесс познания происходит в этом двойном движении мысли.

Другой существенной стороной мыслительной деятельности являются *обобщения*.

Обобщение, или генерализация, неизбежно зарождается в плане действия, поскольку индивид одним и тем же генерализованным действием отвечает на различные раздражения и производит их в разных ситуациях на основании общности лишь некоторых их свойств. В различных ситуациях одно и то же действие вынуждено часто осуществляться посредством разных движений, сохраняя при этом, однако, одну и ту же схему. Такая — генерализованная — схема является собственно *понятием в действии* или двигательным, *моторным* «понятием», а его применение к одной и неприменение к другой ситуации — *как*

бы суждением в действии, или двигательным, *моторным «суждением»*. Само собой разумеется, здесь не имеется в виду собственно суждение как *сознательный* акт или собственно понятие как *осознанное* обобщение, а только их действенная основа, корень и прототип.

С точки зрения традиционной теории, опиравшейся на формальную логику, обобщение сводится к отбрасыванию специфических, особенных, единичных признаков и сохранению только тех, которые оказываются общими для ряда единичных предметов. Общее, с этой точки зрения, представляется собственно лишь как повторяющееся единичное. Такое обобщение, очевидно, не может вывести за пределы чувственной единичности и, значит, не раскрывает подлинного существа того процесса, который приводит к абстрактным понятиям. Сам процесс обобщения представляется с этой точки зрения не как раскрытие новых свойств и определений познаваемых мыслью предметов, а как простой отбор и отсев из числа тех, которые с самого начала процесса были уже даны субъекту в содержании чувственно воспринятых свойств предмета. Процесс обобщения оказывается, таким образом, будто бы не углублением и обогащением нашего знания, а его обеднением: каждый шаг обобщения, отбрасывая специфические свойства предметов, отвлекаясь от них, приводит к утрате части нашего знания о предметах; он приводит ко всё более тощим абстракциям. То весьма неопределённое нечто, к которому привёл бы в конечном счёте такой процесс обобщения посредством абстракции от специфических частных и единичных признаков, было бы — по меткому выражению Г. В. Ф. Гегеля — равно *ничто* по своей полной бессодержательности. Это чисто негативное понимание обобщения.

Такое отрицательное представление о результатах процесса обобщения получается в этой концепции потому, что она не раскрывает самого существенного положительного ядра этого процесса. Это положительное ядро заключается в раскрытии существенных связей. Общее — это прежде всего *существенно связанное*. «...Уже самое простое *обобщение*, первое и простейшее образование *понятий* (суждений, заключений etc.), — пишет В. И. Ленин, — означает познание человека всё более и более глубокой *объективной* связи мира». [В. И. Ленин, Философские тетради, 1934, стр. 173.; В. И. Ленин, Полн. собр. соч. Т. 29. С. 161.] Из этого первого существеннейшего определения обобщения легко вывести уже в качестве вторичного, производного повторяемость общего, его общность для целого ряда или класса единичных предметов. Существенно, т. е. необходимо, между собою связанное именно в силу этого неизбежно повторяется. Поэтому повторяемость определённой совокупности свойств в ряде предметов указывает — если не необходимо, то предположительно — на наличие между ними более или менее существенных связей. Поэтому обобщение может совершаться путём сравнения, выделяющего общее в ряде предметов или явлений, и его отвлечения. Фактически на низших ступенях, в более элементарных своих формах, процесс обобщения так и совершается. К высшим формам обобщения мышление приходит через опосредование, через раскрытие отношений, связей, закономерностей развития.

В мыслительной деятельности индивида, являющейся предметом психологического исследования, *процесс обобщения* совершается в основном как опосредованная *обучением* деятельность по *овладению* созданными предшествующим историческим развитием *понятиями* и общими представлениями, закреплёнными в слове, в научном термине. Осознание значений этих последних играет существенную роль в овладении индивидом всё более обобщённым понятийным содержанием знаний. Этот процесс овладения понятием, осознания значения соответствующего слова или термина совершается

в постоянном взаимодействии, в кольцевой взаимозависимости двух друг в друга переходящих операций: а) употребления понятия, оперирования термином, применения его к отдельному частному случаю, т. е. введения его в тот или иной конкретный, наглядно представленный, предметный контекст, и б) его определения, раскрытия его обобщённого значения через осознание отношений, определяющих его в обобщённом понятийном контексте.

Овладение понятиями совершается в процессе употребления их и оперирования ими. Когда понятие не применяется к конкретному случаю, оно утрачивает для индивида своё понятийное содержание.

Абстракция и обобщение, в своих первоначальных формах непосредственно укоренённые в практике и совершающиеся в практических действиях, связанных с потребностями, в своих высших формах являются двумя взаимосвязанными сторонами единого мыслительного процесса раскрытия связей, отношений — опосредования, посредством которых мысль идёт ко всё более глубокому познанию объективной реальности в её существенных свойствах и закономерностях. Это познание совершается в *понятиях*, *суждениях* и *умозаключениях*.

Понятие и представление

Понятие и связано многообразными взаимопереходами с представлением и вместе с тем существенно отлично от него. В психологической литературе их обычно либо отожествляют, сводя понятие к общему представлению, либо внешне противополагают, отрывая понятие от представления, либо, наконец, — в лучшем случае — внешне же соотносят друг с другом.

Первая точка зрения представлена в учении эмпирической ассоциативно-сенсуалистической психологии.

Ещё Дж. Локк сформулировал этот взгляд. Особенную наглядность придаёт ему коллективными фотографиями Ф. Гальтон, в которых он на одной и той же плёнке делал один снимок поверх другого; накладывание их друг на друга приводило к тому, что индивидуальные признаки стирались и сохранялись лишь общие черты. По этому образцу мыслил ряд психологов, придерживавшихся этой концепции на природу понятий и процесс их образования. Общее понятие, с их точки зрения, будто бы отличается от единичного наглядного образа только как коллективная гальтоновская фотография от портрета. Но именно это сравнение очень наглядно обнаруживает и несостоятельность этой теории.

Результат механического наложения различных наглядных образов-представлений, выделяющего общие для них черты, никак не может быть отожествлён с подлинным понятием. В таком общем представлении сплошь и рядом не вскрыто существенное и утеряно единичное и особенное. Между тем для общности подлинного понятия необходимо, чтобы оно брало общее в единстве с особенным и единичным и вскрывало в нём существенное. Для этого оно, не порывая с чувственной наглядностью представления, должно выйти за его пределы. Понятие гибко, но точно, общее же представление расплывчато и неопределённо. Общее представление, образованное посредством выделения общих черт, является лишь внешней совокупностью признаков, настоящее же понятие берёт их во взаимосвязях и переходах.

Вторую точку зрения особенно заострённо проводила вюрцбургская школа и психология, находящаяся под влиянием её идей.

Третья реализуется в различных вариантах психологами разных школ.

В действительности понятие нельзя ни сводить к представлению, ни отрывать от него. Они не тожественны, но между ними существует единство; они исключают друг друга, как противоположности, поскольку представление

образно-наглядно, а понятие не наглядно, представление — даже общее — связано более или менее непосредственно с наглядной единичностью, отражает явление в его более или менее непосредственной данности, а в понятии преодолевается ограниченность явления и раскрываются его существенные стороны в их взаимосвязи. Тем не менее понятие и представление взаимосвязаны и взаимопроникают друг друга, так же как взаимосвязаны и взаимопроникают друг друга явление и сущность, общее и единичное в самой действительности. В реальном процессе мышления представление и понятие даны поэтому в некотором единстве. Наглядный образ-представление в процессе мышления обычно всё более схематизируется и обобщается. Эта схематизация не сводится к обеднению представления признаками, к простой утрате некоторых черт, — она обычно превращается в своеобразную реконструкцию наглядного образа, в результате которой в самом образе выступают на передний план те наглядные черты предмета, которые объективно наиболее характерны и практически существенны для него; несущественные же черты как бы стушёвываются и отступают на задний план.

В результате той обработки и преобразования, которой неизбежно подвергается образное содержание представлений, будучи включённым в мыслительную деятельность, образуется целая ступенчатая иерархия всё более обобщённых и схематизированных представлений, которые, с одной стороны, воспроизводят восприятия в их индивидуализированной единичности, а с другой — переходят в понятия. Таким образом, само представление имеет тенденцию к понятию, к тому, чтобы в единичном представить общее, в явлении — сущность, в образе — понятие.

С другой стороны, мышление в понятиях, реально протекающее в сознании людей, всегда связано с представлениями. Экспериментальное исследование с полной очевидностью показало как то, что мышление в понятиях не сводится к течению представлений, так и то, что мышление в понятиях реально всегда связано с включающимися в него представлениями. Представления в процессе мышления в понятиях даны в слишком отрывочном, фрагментарном виде, чтобы можно было к ним свести весь ход мысли в её внутренней связности; вместе с тем их наличие слишком закономерно связано с процессом мышления, чтобы их можно было считать совершенно случайным, не связанным с самой природой мышления, явлением. При этом понятие и представление не просто сосуществуют и сопутствуют друг другу; они взаимосвязаны по существу, поскольку они выполняют различные, но взаимосвязанные функции. Представление, наглядный образ выражают по преимуществу единичное, понятие — общее. Они отражают разные, но необходимо взаимосвязанные стороны действительности.

Взаимосвязь понятия с представлением особенно явственно выступает в моменты затруднений. Встречаясь с трудностями, протекающая в понятиях мысль часто обращается к представлениям, испытывая потребность «сличить мысль и вещи», привлечь наглядный материал, на котором можно было бы непосредственно проследить мысль. Принцип наглядности в преподавании является не просто внешним дидактическим приёмом; он имеет глубокие гносеологические и психологические основы в природе мыслительного процесса. Зрелая мысль, особенно в моменты затруднений, с внутренней закономерностью реализует этот принцип наглядности в своём протекании. Она включает наглядные представления либо с тем, чтобы отдельные детали, данные в представлении и утраченные в абстрактном понятии, как бы натолкнули мысль на решение задачи, указали выход из затруднения, либо с тем, чтобы закрепить отдельные этапы и облегчить этим сознанию возможность следить за сложным

ходом мысли. Выполняя в мыслительной деятельности индивида эту двойную функцию, представления внутренне сочетаются с понятиями. [По вопросу об отношении понятия и представления см. Ф. Н. Шемякин, О взаимоотношении понятия и представления, «Фронт науки и техники», 1937, № 2; I. Meyerson, Les images, «Nouveau Traité de Psychologie», par Dumas (ed.), t. III, 1932.] При всём том понятие остаётся существенно, качественно отличным от представления. Основное различие между ними заключается в конечном счёте в том, что представление является образом, возникающим в индивидуальном сознании, понятие же — опосредованное словом образование, продукт исторического развития.

Методика экспериментального психологического исследования мышления в понятиях определялась в значительной мере общей концепцией понятия. В соответствии с этим основное внимание ряда исследователей было сосредоточено на процессе абстракции общих свойств или признаков в ряде данных предметов.

Наряду с методами исследования абстракции, значительное место в изучении понятий занял метод определений: природу понятий, которыми оперирует испытуемый, должно вскрыть определение, которое они этому понятию дают. Основной недостаток метода определений заключается в том, что, взятый сам по себе, он не учитывает возможного расхождения между словесным определением, которое испытуемый в состоянии дать понятию, и тем реальным значением, которое приобретает это понятие у испытуемого в процессе его употребления, особенно в связи с наглядным контекстом. Можно относительно хорошо владеть понятием и испытывать затруднения при его словесном определении. С другой стороны, можно усвоить словесное определение понятия и тем не менее не уметь им оперировать. Метод определения, таким образом, исследует лишь одно, и притом не действенное, проявление понятия. Этот недостаток лишь ограничивает значимость, но не исключает возможности использования метода определения.

Суждение

Суждение является основным актом или формой, в которой совершается мыслительный процесс. Мыслить — это прежде всего судить. Всякий мыслительный процесс выражается в суждении, которое формулирует его более или менее предварительный итог. Суждение отражает в специфической форме ступень человеческого познания объективной действительности в её свойствах, связях и отношениях. Отношение суждения к его предмету, т. е. истинность суждения, является проблемой логики.

В плане психологическом суждение — это некоторое действие субъекта, которое исходит из определённых целей и мотивов, побуждающих его высказать или принять. Оно является результатом мыслительной деятельности, приводящей к установлению определённого отношения мыслящего субъекта к предмету его мысли и к суждениям об этом предмете, установившимся в окружении индивида. Суждение имеет в своей основе действенный характер и необходимо заключает в себе социальный аспект.

Социальный аспект суждения в значительной степени обусловливает структуру суждения: бОльшая или меньшая его усложнённость обусловлена, по крайней мере отчасти, отношением к чужой мысли.

Суждение первично формируется в действии. Всякое действие, поскольку оно носит избирательный характер, поскольку оно что-то принимает и утверждает и что-то устраняет, отвергает, является по существу практическим суждением; это суждение действием или суждение в действии.

Суждение реального субъекта редко представляет собой только интеллектуальный акт в том «чистом» виде, в каком оно фигурирует в трактатах

логики. Выражая отношение субъекта к объекту и другим людям, суждение обычно в большей или меньшей степени насыщено эмоциональностью. В суждении проявляется личность, её отношение к происходящему, как бы приговор её. Суждение является вместе с тем и волевым актом, поскольку субъект в нём нечто утверждает или отвергает; «теоретические» акты утверждения и отрицания заключают в себе и практическое отношение.

Это отношение к другим людям устанавливается в суждении на основе познавательного отношения к объективной действительности. Поэтому заключающееся в суждении положение объективно истинно или не истинно; субъективно, как высказывание субъекта, оно обладает для него той или иной достоверностью. Оно в сугубо психологическом плане правдиво или ложно, в зависимости от того, адекватно или неадекватно оно выражает убеждение субъекта в истинности или неистинности того или иного положения; оно истинно или неистинно в зависимости от того, адекватно ли оно отражает свой объект.

Всякое суждение притязает на истинность. Но ни одно суждение не является само в себе безусловной истиной. Поэтому возникает необходимость в критике и проверке, в работе мышления над суждением. *Рассуждение* — это и есть работа мысли над суждением, направленная на установление и проверку его истинности. Суждение — и исходный и конечный пункт рассуждения. И в одном и другом случае суждение извлекается из изолированности, в которой не может быть установлена его истинность, и включается в систему суждений, т. е. в систему знания. Рассуждение является *обоснованием*, когда, исходя из суждения, оно вскрывает посылки, которые обусловливают его истинность и таким образом обосновывают его. Рассуждение принимает форму *умозаключения*, когда, исходя из посылок, оно раскрывает ту систему суждений, которая из них следует.

Умозаключение

Умозаключение представляет собой обычно более или менее сложный акт мыслительной деятельности, включающий ряд операций, подчинённых единой цели. В умозаключении с особенной заострённостью выступает роль опосредования в мышлении. В умозаключении или выводе на основании имеющегося знания, выраженного в посылках, приходят к новому знанию в заключении: знание добывается опосредованно через знание, без новых заимствований в каждом отдельном случае из непосредственного опыта. Из того, что имеет место определённое положение, я могу вывести новое положение — объективное знание, которое в исходном положении не дано. В этом — основная ценность умозаключения. Заключение оказывается возможным, очевидно, только в силу существования объективных связей и отношений вещей, которые в нём раскрываются. Решающим моментом для умозаключения как мыслительного акта опять-таки является следующее: отношения, которые мы в выводе усматриваем, раскрываются в объективном содержании предмета, — в этом основное отличие умозаключения от ассоциативного процесса. Роль посылок заключается в том, что они определяют или вводят некоторую объективную предметность, на которой мы усматриваем новые отношения, исходя из тех, которые были даны в посылках. Эта объективная предметность может быть введена в наше мышление суждениями — несколькими или одним; она может быть также дана нам в непосредственном созерцании, в восприятии.

В самом ходе умозаключения можно в психологическом плане различать (по Й. Линдворскому) три основных случая. Во-первых, исходное положение, уже известное, данное в посылках, представляется наглядно, и новое отношение открывается на этом наглядном представлении. *А* над *В* или *А* больше *В* представляется в виде образа, с которого мы затем как бы считываем: *В* под *А* или *В* меньше *А*. Во-вторых, то же отношение можно установить, не прибегая к

наглядности, оперируя только понятиями. В этом случае вывод тоже не есть формальная операция, как его трактовала формальная логика; он предполагает определённое содержательное знание о свойствах тех отношений, на которых строится умозаключение, — обратимости [Чтобы отношение было обратимо, оно должно удовлетворять следующим условиям: если оно имеет место между *A* и *B*, то оно имеет место и между *B* и *A*. Если $A=B$, то $B=A$. Равенство — обратимое отношение.] или необратимости, транзитивности и т. д., а обратимо ли или транзитивно данное конкретное отношение, определяется закономерностями его конкретного содержания. И, наконец, в-третьих, в случаях, когда соответствующие связи прочно укоренились (выше — ниже, больше — меньше), переход от посылок к выводу может совершаться и сплошь и рядом совершается первоначально чисто ассоциативно, подчиняясь главным образом автоматизму речи, которая, по выражению поэта, «за нас творит и мыслит». Но именно в этих последних случаях эксперимент особенно ясно показал, что умозаключение по существу отлично от ассоциативного процесса. Когда переход от посылок к выводу совершается ассоциативным путём, его результат представляется субъекту лишь как возможное следствие из посылок, и выпадение собственно акта умозаключения заставляет проделать обратный путь — от предположительного вывода к посылкам, т. е. прибегнуть к его обоснованию.

Для того чтобы имело место умозаключение, нужно, чтобы субъект соотнёс содержание заключения с содержанием посылок и в его сознании отразились объективные связи между ними. Пока содержание посылок и заключения дано в сознании рядоположно, умозаключения — несмотря на наличие и посылок и заключения — ещё нет. Развитие умозаключающего мышления означает, что содержание объективной действительности перестало быть для субъекта рядоположением отдельных элементов, что между ними раскрылись связи и образовались включения.

Наглядные схемы играют значительную роль в процессе умозаключения. В простых умозаключениях, как показало экспериментальное исследование, на основе посылок обычно возникает более или менее схематическое представление о фактическом положении вещей; с него мы затем как бы «считываем» новое содержание заключения. Такими наглядными схемами пользуются не только тогда, когда речь в умозаключении идёт о наглядных свойствах вещей — пространственных или временных, а также и тогда, когда операция умозаключения совершается над такими отношениями, как-то: более или менее одарённый, умный, ценный и т. п., которые, не будучи сами наглядными, могут быть наглядно представлены. Если умозаключение в логическом плане может совершаться не на основе наглядной схемы, то в своём фактическом протекании оно нередко совершается при помощи такой схемы.

Традиционная теория формальной логики, которая разрывала взаимосвязь дедукции и индукции и целиком сводила умозаключения к дедукции, выносила общее положение из единичного контекста и считала, что всякий вывод совершается на основании предшествующих ему общих положений. Экспериментальное психологическое исследование процесса умозаключения показало, подтверждая житейское наблюдение, что фактически умозаключение не всегда совершается на основе такого предпосланного общего положения в силлогической форме; это не есть первичная, естественная форма, в которой обычно протекают наши умозаключения. В тех случаях, когда в сознании бывают даны общая формула и частные положения, как только и одно и другое осмыслено, понято, их соотношение перестаёт осознаваться как умозаключение, а представляется (и вполне справедливо) как тавтология.

Роль готового запаса общих положений в фактическом протекании

процессов рассуждения и умозаключения аналогична роли наглядных схем: *общее положение, превращенное в формулу, по которой совершается умозаключение, является*, как и наглядная схема, *средством, но не основанием умозаключения*. Оно как бы *регулирует* ход рассуждения, *направляя* его в сторону тех отношений, которые должны быть раскрыты в заключении. Но по мере того как мыслительный процесс приближается в фактическом своём ходе к схеме традиционной логики и превращается в приложение, в более или менее автоматическое накладывание общей формулы к единичным случаям, он, будучи, выводом по внешней своей форме, по своему внутреннему содержанию психологически перестаёт быть умозаключением.

Умозаключение осознаётся в своей объективной обоснованности, поскольку оно не сводится только к формальному применению общих положений как готовых схем, а осуществляется путём оперирования отношениями, заключающимися в единичном случае. Для того чтобы обоснованно приложить общие положения к единичным случаям, нужно знать, что данное общее положение приложимо к данным единичным случаям, а для этого нужно вскрыть исходные, определяющие общие положения внутри самого единичного; дедукция и индукция неразрывно связаны между собой; они входят моментами в единство одного процесса.

Основные виды мышления

Мышление человека включает в себя мыслительные операции различных видов и уровней. Прежде всего весьма различным может быть их познавательное значение. Так, очевидно, неравноценны в познавательном отношении элементарный мыслительный акт, посредством которого ребёнок разрешает встающие перед ним затруднения, и система мыслительных операций, посредством которой учёный разрешает научную проблему о закономерностях протекания каких-либо сложных процессов. Можно, таким образом, различать разные уровни мысли в зависимости от того, насколько высок уровень её обобщений насколько глубоко вместе с тем она переходит от явления к сущности, от одного определения сущности ко всё более глубокому её определению. Такими разными уровнями мышления являются наглядное мышление в его элементарных формах и мышление отвлечённое, теоретическое.

Теоретическое мышление, раскрывающее закономерности своего предмета, является высоким уровнем мышления. Но было бы совершенно неправильно сводить мышление в целом исключительно к теоретическому мышлению в абстрактных понятиях. Мы совершаем мыслительные операции, не только решая теоретические проблемы, но и тогда, когда, прибегая к абстрактным теоретическим построениям, мы с более или менее глубоким учётом объективных условий осмысленно решаем любую задачу, оставаясь в рамках наглядной ситуации. Существует не только отвлечённое, но и наглядное мышление, поскольку в некоторых случаях мы разрешаем стоящие перед нами задачи, оперируя в основном наглядными данными.

Наглядное мышление и мышление отвлечённо-теоретическое многообразными способами переходят друг в друга. Различие между ними относительно; оно не означает внешней полярности, но оно существенно.

Всякое мышление совершается в более или менее обобщённых, абстрактных понятиях, и во всякое мышление включаются более или менее наглядные чувственные образы; понятие и образ-представление даны в нём в неразрывном единстве. Человек не может мыслить только в понятиях без представлений, в отрыве от чувственной наглядности; он не может также мыслить одними лишь чувственно-наглядными образами, без понятий. Поэтому нельзя

говорить о наглядном и о понятийном мышлении как о внешних противоположностях; но, тем не менее, поскольку представление и понятие не только связаны друг с другом, но и отличны друг от друга, внутри единого мышления можно различать, с одной стороны, наглядное, с другой — абстрактно-теоретическое мышление. Для первого характерно то, что единство представления и понятия, единичного и общего осуществляется в нём по преимуществу в форме наглядного образа-представления; для второго так же характерно то, что единство наглядного образа-представления и понятия осуществляется в нём по преимуществу в форме общего понятия.

Будучи различными уровнями или ступенями познания, образное и абстрактно-теоретическое мышление является вместе с тем в известном смысле разными сторонами единого процесса и *равно адекватными* способами познания различных сторон объективной действительности. Понятие отвлечённого мышления отражает общее; но общее никогда не исчерпывает особенного и единичного; это последнее отражается в образе. Поэтому мысль, особенно последовательно проведённая в системе Г. Гегеля, будто образ является только низшим уровнем познания, который на высшем должен и может быть безостаточно заменён понятием, является заблуждением рационалиста, ошибочно воображающего, что можно исчерпать действительность понятием. Мы поэтому различаем наглядно-образное мышление и абстрактно-теоретическое не только как два уровня, но и как два вида или два аспекта единого мышления; не только понятие, но и образ выступает на всяком, даже самом высшем, уровне мышления.

В том, что образ обогащает мысль, можно убедиться на примере любой метафоры. Всякая метафора выражает общую мысль; понимание метафоры требует поэтому раскрытия в образной форме её общего смыслового содержания, так же как при употреблении метафорического выражения требуется подыскать образы, которые бы адекватно выразили общую мысль. Но метафорические выражения были бы совершенно никчёмным украшением и собственно излишним балластом, если бы образ ничего не прибавлял к общей мысли. Весь смысл метафоры — в тех новых выразительных оттенках, которые привносит метафорический образ; вся её ценность в том, *что* она прибавляет к общей мысли, выражая её. Метафорические образы выражения общей мысли имеют смысл, только поскольку они содержат больше того, что даёт формулировка мысли в общем положении.

Так, если кто-либо скажет: «Моя звезда закатилась», он этим образно передаёт мысль, допускающую отвлечённую формулировку: он больше не пользуется успехом. Но образное выражение передаёт ещё много дополнительных оттенков ему лишь свойственной выразительности. Оно передаёт не только голый факт, но и отношение к нему. Сравнение с небесным светилом говорит о том, что с точки зрения говорящего речь идёт не о банальной неудаче, а о судьбе человека, в которой было что-то значительное, возвышенное, величавое. Оно оттеняет также момент стихийности, независимость происшедшего от воли человека и этим устраняет момент личной вины. Оно говорит вместе с тем об эпическом отношении говорящего к своей судьбе и постигшим его неудачам. (См. работу В. Штелина «К психологии и статистике метафор» (R. Stählin, Pur Psychologie und Statistik der Detaphern. Eine methodologishe Untersuchung), «Archiv für die gesamate Psychologie», Bd. 31, H. 1—2.) Образное метафорическое выражение и вполне адекватно выражает общую мысль и выходит за её пределы, вводя дополнительные оттенки и моменты, не заключённые в общем положении. Метафорическое выражение может поэтому служить ярким доказательством как единства общей мысли, понятия и образа, так и качественного своеобразия образа, его отличия от понятия. Специфическим для поэтического образа является

при этом не наглядность, а выразительность его. [Немногочисленные психологические исследования понимания метафор детьми (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский) исходили до сих пор из рационалистических установок и сводили весь вопрос к тому, в состоянии ли ребёнок выявить ту общую мысль, которая заключена в метафоре. Мысль о том, что подлинное понимание метафоры включает понимание не только общей мысли, но и специфических выразительных оттенков, выходящих за её пределы, легла в основу работы А. П. Семёновой «Психологический анализ понимания аллегорий, метафор и сравнения (образ и понятие)» // «Учёные записки Государственного педагогического института им. Герцена», т. XXXV, 1941, стр. 138—200.] Это положение существенно для понимания художественного мышления.

В художественном мышлении сам образ, отображая единичное, конкретное, вместе с тем выполняет и обобщающую функцию; будучи не бескровной абстрактной схемой, а изображением живого конкретного индивида, полноценный художественный образ вместе с тем возвышается до типичного, т. е. общего. В корне ошибочно было бы видеть в образе только единичное. Образ так же в той или иной мере заключает в себе единство единичного и общего: они необходимо в той или иной мере взаимосвязаны в нём, потому что они взаимосвязаны в объективной действительности, которая в нём отображается.

В силу того, что образ в художественном мышлении выполняет и обобщающую функцию, образное содержание художественного произведения может быть носителем его идейного содержания. Если бы наглядный образ не мог включать в себя идейное содержание, то художественное произведение, которое всегда оперирует наглядным образным материалом, было бы либо безыдейным, либо тенденциозным, потому что тенденциозно и нехудожественно было бы такое произведение, которое давало бы идейное содержание вне и помимо образов, в общих формулах, и безыдейным такое, которое не давало бы его вовсе.

По существу всякое художественное произведение не только может, но и неизбежно должно иметь то или иное идейное значение, так как каждое художественное произведение выражает в какой-то мере определённую идеологию. Весь вопрос в том, насколько совершенно оно это делает. В подлинно художественном произведении, одновременно идейном и художественном, само его образное содержание и только оно является носителем его идейного содержания, но оно выражает его иначе, чем это можно сделать в отвлечённых формулах и общих положениях. Образное мышление является, таким образом, специфическим видом мышления.

Наряду с вопросом о наглядно-образном и теоретическом мышлении в современной психологии встаёт и вопрос о теоретическом и практическом мышлении. Традиционная психология исходила из внешнего противопоставления мышления и практической деятельности, при исследовании мышления имелись в виду исключительно отвлечённые задачи научного мышления и теоретическая деятельность, направленная на их разрешение. Вопрос о соотношении мышления и деятельности — практической, поскольку он ставился, разрешался большей частью просто: теоретические интеллектуальные операции принимались как нечто первичное; эти операции совершаются во внутреннем плане сознания; затем деятельность строится на их основе. Разумная деятельность с этой точки зрения лишь переносит во внешний план действия результаты теоретического мышления. Вопреки глубокому слову гетевского Фауста — «вначале было дело», для традиционной психологии вначале было мышление, а затем действие. Отношение мышления к действию всегда мыслилось как односторонняя зависимость деятельности от абстрактного мышления; притом эта зависимость представлялась неизменной на всех ступенях исторического развития. Всякое

действие, которое не было реализацией теоретического мышления, могло быть лишь навыком, инстинктивной реакцией, — словом, не интеллектуальной операцией; поэтому создавалась альтернатива: либо действие не имеет интеллектуального характера, либо оно — отражение теоретического мышления. Исследования В. Келера над человекоподобными обезьянами дали толчок для иной, тоже в конечном счёте неправильной, постановки вопроса; в связи с этими исследованиями возникло понятие так называемого *практического интеллекта*. Опыты, построенные по типу экспериментов Келера над шимпанзе, были затем — сначала Келером, а потом К. Бюлером — повторены над детьми; за ними последовал целый ряд исследователей, проводивших свои опыты над нормальными и умственно-отсталыми детьми и взрослыми.

Сам термин *«практическое мышление»*, или *«практический интеллект»*, чрезвычайно знаменателен. Он, с одной стороны, как будто выражает преодоление той точки зрения, которая усматривала интеллект лишь в теоретических операциях абстрактного словесного мышления в понятиях: практика и интеллект, практика и мышление объединяются в единстве одного понятия. Однако в противопоставлении практического интеллекта теоретическому нередко сказывался проникший в само понимание интеллекта и потому в известном смысле ещё углубившийся старый дуализм теоретического мышления и практики.

С практикой связано в конечном счёте всякое мышление; лишь характер этой связи может быть в различных случаях различным. Теоретическое мышление, опираясь на практику в целом, не зависимо от отдельного частного случая практики; наглядно-действенное мышление непосредственно связано с той частной практической ситуацией, в которой совершается действие.

У человека существует единый интеллект. Не может быть и речи о двух различных интеллектах как различных биологических механизмах. Но внутри единства, в зависимости от различных условий, в которых совершается мыслительный процесс, дифференцируются различные виды мыслительных операций и характер их протекания.

В этом плане можно различать «практическое мышление» от теоретического, если под практическим мышлением понимать мышление, совершающееся в ходе практической деятельности и непосредственно направленное на решение практических задач, — в отличие от мышления, выделенного из практической деятельности в качестве особой теоретической деятельности, направленной на разрешение отвлечённых теоретических задач, лишь опосредованно связанных с практикой. Перед теоретическим и «практическим» мышлением в выше указанном смысле стоят прежде всего разные задачи. При этом в отношении в частности практического мышления возможны ещё разные случаи: в одних случаях практическое мышление, т. е. мышление, включённое в практическую деятельность, должно по характеру тех задач, которые ему приходится разрешать, использовать и результаты отвлечённой теоретической деятельности. Это сложная форма практического мышления, в которое теоретическое мышление входит в качестве компонента. Такова мыслительная деятельность изобретателя при решении сложных задач, когда требуются более или менее сложные теоретические соображения.

Но возможен и другой случай, при котором для решения встающей в ходе практической деятельности задачи отвлечённое теоретическое мышление и не требуется: встречаются такие элементарные задачи, для разрешения которых нужно только сориентироваться в данной наглядной ситуации. В таких случаях практическое мышление, т. е. мышление, включённое в практическую деятельность и направленное непосредственно на решение частичных

практических задач, принимает форму наглядно-действенного мышления. Наглядно-действенное мышление — это элементарная форма практического мышления, направленного на разрешение элементарных практических задач.

В доказательство существования особого практического интеллекта часто ссылаются на то, что некоторые люди прекрасно справляются с очень сложными теоретическими задачами, обнаруживая при их решении высокий уровень мышления, но оказываются иногда очень беспомощными, если им нужно найти выход из сколько-нибудь затруднительной практической ситуации, и обратно — люди, которые прекрасно ориентируются в очень сложных практических ситуациях, оказываются иногда беспомощными, если перед ними встаёт даже довольно элементарная теоретическая проблема. Для объяснения этого факта нужно вскрыть различия между мыслительными операциями, которые требуются в одном и другом случае. Прежде всего нужно учесть объективное различие самых задач, подлежащих разрешению. Некоторые задачи по самому существу своему требуют выхода за пределы единичной проблемной ситуации, оперирования обобщёнными положениями и косвенного, опосредованного разрешения, — они требуют теоретического мышления; другие же практические задачи могут быть решены на основании тех данных, которые представлены в наглядном содержании самой проблемной ситуации. Для мышления, направленного на разрешение именно таких задач, характерно, что оно совершается в ситуации действия, в непосредственном действенном контакте с объективной действительностью, — так что «поле зрения» мышления совпадает с полем действия; у мышления и действия одна и та же область оперирования; ход мыслительной операции непосредственно включён в действенную ситуацию, в ход практического действия; в нём практическое действие реализует каждый этап решения задачи и подвергается постоянной непосредственной проверке практикой.

Протекание мыслительного процесса в действенной ситуации, непосредственная связь её с практическим действием накладывают на неё специфический отпечаток. В тех случаях, когда действие не входит в течение самой мыслительной операции, всё решение задачи должно быть целиком продумано субъектом, все звенья его от начала и до самого конца должны быть проведены и учтены мысленно. Между тем в непосредственно-действенной ситуации можно сначала уяснить себе лишь начальный этап решения, только то, что, как бы ни пошло решение дальше, сначала необходимо во всяком случае сделать то-то. Если сейчас же и реализовать первый этап решения в практическом действии, то это действие, реально изменяя проблемную ситуацию, помимо намеченного и заранее предусмотренного изменения её, сплошь и рядом повлечёт за собой и выявит ряд попутных изменений, которые до совершения практического действия могли быть не предусмотрены и которые после его совершения непосредственно видны. Действие, вклинивающееся в течение мыслительной операции, реализуя ближайший намеченный этап решения, освобождает от необходимости заранее предусмотреть, представить, вообразить себе и учесть всё многообразие тех изменений в проблеме ситуации, которые оно вносит и которые нужно было бы заранее предусмотреть и мысленно учесть при решении задачи, протекающей не непосредственно в самом ходе действия. Практическое действие, таким образом, частично заменяет мыслительную операцию по предвидению и предварительному учёту некоторых последствий, вытекающих из предшествующих этапов решения задачи, и является постольку как бы непосредственным компонентом процесса решения задачи. В этом смысле можно было бы, пожалуй, — очень условно, конечно, — оказать, что здесь имеет место мышление действиями. В этой функции, выполняемой практическим

действием, заключается специфическое преимущество мыслительной операции, непосредственно включённой в ход практического действенного разрешения задачи.

Но такая мыслительная операция предъявляет, с другой стороны, и свои специфические требования, отличные от требований, предъявляемых задачей при обобщённом теоретическом решении. Она сплошь и рядом требует более изощрённой наблюдательности и внимания к отдельным, частным деталям, предполагая умение использовать для решения задачи в данном частном случае то особенное и единичное в данной проблемной ситуации, что не входит полностью и без остатка в теоретическое обобщение; она требует также умения быстро переходить от размышления к действию и обратно. Для одних такие смены являются облегчением, передышкой; для других — медлительных и систематических умов — они воспринимаются как перебои, создающие существенные затруднения, иногда даже вносящие дезорганизацию в мыслительный процесс.

Специфична также в одном и другом случае мотивация мыслительного процесса; одно дело, если стимулом для мыслительного процесса служит практическая, действенная ситуация, непосредственная необходимость для субъекта немедленно выйти из затруднения, в котором он оказался; совсем другое дело, когда речь идёт о разрешении теоретической проблемы, прямо не связанной с практической ситуацией, в которой в данный момент находится человек. Совершенно очевидно, что каждый из этих случаев создаёт различную психологическую ситуацию для мыслительного процесса: у разных людей, в зависимости от их интересов, от всего склада их ума и личности в целом, она естественно должна дать различные результаты.

В конечном счёте, таким образом, специфические особенности различных видов мышления обусловлены у разных людей прежде всего специфичностью задач, которые им приходится разрешать; они связаны также с индивидуальными особенностями, которые у них складываются в связи с характером их деятельности.

О генетически ранних ступенях мышления

В генетическом плане применительно к ранним ступеням развития можно говорить о наглядно-действенном мышлении и как особой ступени в развитии мышления, имея в виду тот период, когда мышление было вплетено в материальную практическую деятельность людей и не выделилось ещё в теоретическую деятельность.

Мышление, формируясь первично в действенном плане, лишь на последующих ступенях развития выделяется из практической деятельности в качестве самостоятельной теоретической деятельности.

Не подлежит сомнению, что генетически первичной интеллектуальной операцией было разумное действие, опиравшееся сначала на наглядное мышление, — наглядно-действенное (или «сенсомоторное») мышление, — точнее, наглядное или наглядно-ситуационное мышление, непосредственно включённое в практическое действие, не выделившееся ещё из него в самостоятельную теоретическую деятельность. Действие, непосредственно реально соприкасаясь с объективной действительностью, проникая внутрь её и её преобразовывая, является исключительно мощным средством формирования мышления, отображающего объективную действительность. Действие поэтому как бы несёт мышление на проникающем в объективную действительность острие своём. На поле действия сосредоточивается первично самый освещённый, наиболее интеллектуализированный участок сознания. Если И. П. Павлов

изображает сознание как светящуюся точку, перемещающуюся по коре головного мозга, то в этой связи можно было бы говорить о мышлении, как о светящемся поле, передвигающемся на острие действия и расширяющемся по мере проникновения его в мир.

Лишь затем, на основе общественной практики, развилось теоретическое мышление и более высокие виды наглядно-образного мышления. При этом с развитием более высоких видов мышления, в частности мышления теоретического, генетически более ранние виды наглядного мышления не вытесняются, а преобразовываются, переходя к высшим формам наглядного мышления. Развитие мышления не сводится к тому, что над генетически более ранними примитивными видами мышления надстраиваются другие, генетически более поздние и сложные. В силу неразрывной внутренней связи всех сторон мышления между собой и со всей личностью и её сознанием в целом, генетически более ранние виды в процессе развития сами поднимаются на высшую ступень. Это относится в частности и к наглядно-ситуационному мышлению непосредственно включённому в практически-действенную ситуацию.

Развитие мышления человека на основе общественной практики не является односторонним развитием опосредованного логического мышления в понятиях за счёт чувственного непосредственного содержания сознания; оно является вместе с тем развитием и этого последнего, приводящим к новому непосредственному восприятию действительности.

Сама грань между непосредственным и опосредованным относительна, подвижна, исторична. В зависимости от уровня и содержания наших знаний мы не только по-иному рассуждаем, но и по-иному непосредственно воспринимаем то, что нам дано; наши знания отражаются в нашем восприятии действительности. Сами способы действия, которыми располагает действующий и решающий задачу наглядно-действенного мышления субъект, зависят не только от его личного, но и от социального опыта. Через них в ситуацию наглядно-образного мышления проникают знания, которые не даны субъекту в виде общих положений, но которыми субъект пользуется, поскольку они осели в определённых способах оперирования с вещами. Продукты теоретического мышления, реализуясь на практике, входят в сферу непосредственно данного. Поэтому то, что на одной стадии развития может быть предметом только опосредованного знания и теоретического опосредованного мышления, включается на следующей стадии в непосредственный опыт и оказывается в поле зрения наглядного мышления: «наивная физика» — не только предпосылка, но в известной мере и опосредованный практикой продукт теоретической физики. Этим историческим опосредованием «непосредственного» созерцания человека объясняется изменение характера доступных ему задач и принципиальное различие наглядно-действенного мышления человека по сравнению с «интеллектом» келеровских обезьян. Различие не только в том, что у человека есть также и словесное теоретическое мышление в понятиях, — различно и само их наглядное мышление.

Наглядное мышление, возникая на более ранней генетической ступени развития, чем мышление абстрактно-теоретическое, не остаётся затем в дальнейшем ходе развития на том элементарном, низком уровне, на котором оно первоначально находилось. В процессе общего умственного развития человека на всё более высокий уровень поднимается и его наглядно-образное мышление.

Наглядное мышление выделяется из практического действия, в которое оно первоначально непосредственно включено, становясь относительно самостоятельным актом, который подготовляется предшествующим действием и подготовляет последующее. В связи с этим изменяется и характер наглядного

содержания, которым начинает оперировать мышление; развивается наглядно-образное мышление, в котором наглядный образ становится носителем обобщённого содержания всё более высокого уровня. С расширением и углублением общественной практики формируется абстрактно-теоретическое мышление.

Таким образом, в процессе развития выделяются различные генетические ступени развития мышления. На самых ранних ступенях возникает сначала наглядно-действенное ситуативное мышление, непосредственно связанное с действием, как бы вплетённое в него. Затем с расширением и обобщением общественной практики сформировались другие виды мыслительной деятельности. Переход к высшим генетическим ступеням выражается не только в развитии новых видов мышления, но и в изменении уровня всех тех, которые возникли на предшествующих ступенях. Развивается не мышление само по себе, а человек, и по мере того как он поднимается на высшую ступень, на высшую ступень поднимаются все стороны его сознания, все аспекты его мышления.

Большинство зарубежных исследований мышления отсталых народов приводят к резкой двойственности в его понимании. С одной стороны, такие авторы, как Л. Леви-Брюль, сосредоточивая своё внимание на миропонимании отсталых народов, ошибочно характеризуют их мышление как прелогическое и мистическое; другие, как А. Вебер, Э. Ле-Руа (Le Roy), Абель Рей и др., включающие технику в поле своего изучения, отмечают объективную значимость мышления, которое в ней проявляется. Но и они ошибочно противопоставляют два будто бы разнородных плана в мышлении человека на ранних ступенях его развития: один — реальный, проявляющийся в технике и практической жизни, другой — мистический, который сказывается в их миропонимании. В действительности же существуют специфические общие черты, которые характеризуют это мышление в целом, и оба разнородных плана, которые противопоставляются выше перечисленными исследователями, являются лишь двумя сторонами единой его природы. Основные черты, определяющие это мышление, заключаются в следующем:

1. Оно функционирует внутри восприятия и оперирует нерасчленёнными данными наглядной ситуации. Основная качественная его специфика заключается не в максимальном отлёте его от объективной действительности (как думают Л. Леви-Брюль, Э. Блейлер и др.), а в максимальной скованности его непосредственно данным содержанием, наглядной практической ситуации. Мышление наглядно, образно, ситуационно. Непосредственно данное ещё не расчленено; из непосредственно данных синкретических соединений не выделяются более опосредованные существенные связи; мышление не способно к опосредованным определениям. Понятие не отделяется от наглядно данного предмета, число — от исчисляемого и т. д. Гипотетический план мышления не вычленился в действительности. Рассуждение поэтому не формально и, конечно, не диалектично, т. е. сверхформально, а доформально. Мышление ещё не овладело своей формой, оно наглядно и практично, а не теоретично. Считать на этой стадии можно лишь определённые предметы: коров, медведей. На предложение считать со стороны представителей культурноотсталых народов следует обычно вопрос: что считать? (Р. Турнвальд, М. Вертгеймер). При этом предметы, подлежащие счёту, мыслятся всегда в конкретной ситуации; так, например, медведи в ситуации охоты. Поэтому медведей можно считать лишь до 6, так как «ни одному человеку не доводилось убить большее число медведей». Счёт коров может вестись до 60, потому что «не бывает, чтобы один человек владел бОльшим числом коров». Число ещё не отделилось от исчисляемого, и операции над числами совершаются лишь внутри конкретных ситуаций. То же

относится и к другим понятиям. Ограниченности практики на ранних ступенях развития соответствует и ограниченность мышления. Разрешение проблем, требующих высших форм теоретического мышления, ему ещё недоступно. Решение этих проблем средствами примитивного наглядного мышления принимает «прелогический» характер.

Основная линия развития мышления заключается в переходе от наглядно-действенного мышления к опосредованному, обобщённому, теоретическому мышлению в понятиях.

2. Второй отличительной чертой этого мышления является непосредственная близость его к практическим потребностям действия. «Производство идей, представлений, сознания, — как пишет К. Маркс, — первоначально непосредственно вплетено в материальную деятельность и в материальное общение людей — язык реальной жизни». [К. Маркс и Ф. Энгельс, Немецкая идеология, стр. 16.; К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч. Т. 3. С. 24.] Затем уже на высшей ступени развития общественной практики мыслительная операция выделяется из непосредственной связи с материальной деятельностью, в которую оно первоначально вплетено, и превращается в теоретическую деятельность.

В конкретной ситуации, при решении элементарных технических, практических задач непосредственные данные наглядной ситуации, которыми оперирует это мышление, оказываются более или менее адекватными; но эти же данные и приёмы непосредственного наглядного мышления оказываются неадекватными в применении к отвлечённым проблемам миропонимания. Здесь они порождают синтез без анализа, синкретический «синтез без синтеза», характерный для «прелогического» мышления.

3. В силу непосредственной близости к практическим потребностям действия, это мышление насыщено плохо контролируемыми эмоциональными тенденциями.

В практической ситуации эмоциональные тенденции подчинены контролю эффективности действия. При переходе к общим проблемам идеологии, в которых отпадает непосредственный контроль практической ситуации, давление эмоциональных тенденций получает особый простор и выражается в отклонении от объективности. Это создаёт психологические предпосылки для «мистических» форм мышления, подчиняющиеся «логике чувств» — не столько принципу реальности, сколько принципу удовольствия. Объективно эти формы мышления порождаются низким уровнем техники и недостаточным овладением человеком природой.

История развития объективной мысли опирается на развитие практики и совершает первые свои шаги в связи с развитием техники, для которой развитие мышления является одновременно и следствием и предпосылкой. Египетские папирусы и ассиро-вавилонские таблицы показывают, что геометрия и астрономия возникают как чисто практические, технические приёмы, непосредственно связанные с практическими нуждами. Основным приёмом доказательства древнейшей геометрии является наглядный показ, приёмы наглядного мышления; недаром эти доказательства заканчиваются обычно словами: «видишь», «вот» и т. д.

Однако наглядные данные, которыми оперирует древнейшая геометрия, астрономия и арифметика, представляют собой наглядный материал особого рода. Из него особенно отчётливо выделяется заключённая в нём система отношений. Запросы общественной практики побуждают к их выделению, а это порождает новую «технику» мысли. Постепенно число отделяется от исчисляемого; оперирование геометрическими фигурами приводит к выделению пространственных свойств и отношений от содержания предметов, наполняющих

пространство; астрономические наблюдения приводят к выделению из совершающихся событий абстрактного времени. Эти абстракции числа, пространства и времени связаны с наглядным восприятием; вместе с тем они являются предпосылками мысли, выходящей за пределы наглядного данного; в них совершается переход от наглядного мышления к мышлению отвлечённому, теоретическому.

Переход мышления от наглядно-ситуативных ко всё более обобщённым, отвлечённым и объективным формам на всём протяжении своего развития совершался в неразрывном единстве с развитием речи, которое тоже переходило от полисемантических, ситуативных, многозначных выражений ко всё более обобщённым терминам, соединяющимся определённой системой языковых отношений (см. главу о речи).

Патология и психология мышления

Роль основных компонентов, моментов или сторон, выделенных нашим анализом в мыслительном процессе, выступает с особой отчётливостью в тех патологических случаях, когда один из этих компонентов нарушен.

Значение направленности мысли на задание для нормального функционирования мышления с большой показательностью выявляют прежде всего те случаи, когда в ходе мыслительного процесса задание утрачивает свою устойчивость и мысль лишается единой направленности. Эти нарушения в клинической практике выступают в двух формах — более лёгкой и более тяжёлой. Первая известна под названием расплывчатости мысли; вторая проявляется как скачка идей. При том более лёгком нарушении мышления, которое выражается в патологической *расплывчатости* мысли, больной понимает задание, однако оно не устойчиво; мысль всё время отклоняется от задания и снова возвращается к нему; не исключена возможность правильного конечного ответа; но ход мысли нарушен; конечный ответ, даже если он оказывается правильным, получается как случайность после долгого блуждания мысли вокруг задания и многочисленных отклонений от него. Эпизодически, особенно при сложных вопросах, известная расплывчатость мысли может встречаться у каждого нормального человека. Но когда мысль хронически страдает большой расплывчатостью при любых, даже простых, заданиях, эта расплывчатость превращается в патологию. Сущность этого патологического явления заключается в неустойчивости задания в ходе мыслительной операции и в отсутствии поэтому единой направленности мысли. В связи с колеблющимся осознанием объективного значения задания затемняется различение существенного и несущественного.

Ещё более яркую картину представляет так называемая *скачка идей*. В клинической картине этого патологического явления иногда подчёркивались главным образом ускоренные темпы процесса и большое обилие представлений, которые он захватывает и вовлекает в свой поток. Однако на самом деле характер скачки этому процессу в конечном счёте придаёт не столько быстрота, сколько специфический характер его протекания — то, что он перескакивает с одного представления на другое, с ним по существу не связанное. Действительно классическая форма скачки идей с большим количеством быстро сменяющихся связей не единственная её форма. Встречаются формы скачки идей, при которых мысль течёт медленно, представлений не много, слова застревают и в ход мысли вклинивается регистрация восприятий окружающих предметов.

Типичным образчиком скачки идей является, например, следующий ответ одного больного Лимпана на вопрос о том, как идут его дела: «Дела идут так, как они стоят. В каком полку вы состояли? Полковник дома. В моём доме, в моей

келье. Вы знаете доктора Кельина? Знаете ли вы Коха, знаете ли вы Вирхоза? У вас чума или холера? Ах, прекрасная часовая цепочка! Как поздно». Совершенно очевидно, что течение мыслей здесь определяется внешними ассоциативными связями и никак не регулируется существом поставленного вопроса.

Сущность этого нарушения мысли заключается в том, что предметно-смысловые связи заменяются связями ассоциативными. Поэтому в ходе мысли господствует случайность; часто — как это неоднократно отмечалось — наблюдаются переходы по звуковым сочетаниям; самые разнородные и друг с другом по существу не связанные представления объединяются на основе ассоциаций по звучанию слов. Опираясь на фактический материал клиники, можно, таким образом, сказать, что когда мышление начинает определяться исключительно ассоциативными связями, а связи предметно-смысловые выпадают, тогда нормальная мысль переходит в план более или менее ярко выраженной патологии.

Более или менее глубокие нарушения мысли наблюдаются также Каждый раз, когда — главным образом под влиянием патологически напряжённой эмоциональности — нарушается установка мысли на объективность. Субъективный разрыв с объективной действительностью и порождает то патологическое перерождение нормальной мысли, которая находит себе выражение в аутистическом мышлении, характерном для шизофреников. Отрыв от объективной действительности и давление аутистических установок проявляются не только в слияниях, но и в специфических скачках мысли. Эти обрывы мысли, часто наблюдающиеся у шизофреников, существенно отличаются от так называемой скачки идей тем, что в их основе лежит аффективная сопротивляемость по отношению к объективной действительности, в то время как при скачке идей течение мысли определяется всё же связями — правда, не существенными, а внешними, ассоциативными, случайными, в которых выступает в опыте субъекта его предметное содержание.

Эти два явления — обрывы мысли и скачка идей — психологически по своему внутреннему характеру, таким образом, различны.

В силу теснейшей внутренней взаимосвязи мышления и речи это расстройство мыслительных процессов сказывается и в речи; в речевом плане у шизофреников наблюдается иногда, с одной стороны, выпадение некоторых общеупотребительных слов и, с другой — совершенно неупотребительные в языке причудливые словообразования. Однако навыки речи в целом могут при этом сохраняться, как и навыки вообще, которые у шизофреников, как известно, оказываются не нарушенными даже в довольно развитых стадиях болезни; в результате иногда получается бессвязный по существу набор слов во внешне грамматически правильной речевой форме.

За исключением случаев, когда сознанием шизофреника овладевает какая-нибудь бредовая идея, у шизофреников по большей части нет и чётко оформленной субъективной установки, так же как в некоторых острых кризисно-анормальных состояниях, в которых наблюдается распад мысли, связанный с субъективной сопротивляемостью объективным установкам (например, в бессвязной мысли эпилептиков в «сумеречных состояниях», обусловленных органическими условиями).

Следующая группа патологических нарушений мысли связана с оформлением такой субъективной установки. Это имеет место при *навязчивых идеях*. Один специфический вид навязчивых идей, который выражается в первичном расстройстве мышления, выступает в патологическом сомнении. И нормальных людей иногда — большей частью в состоянии переутомления и неуверенности в себе — одолевают сомнения в том, например, опущено ли было в

почтовый ящик письмо, заперта ли дверь и т. п.; но у нормального человека проверка ликвидирует сомнение; в патологических же случаях проверка не снимает сомнения, так как сомнение распространяется и на результаты проверки. В огромном большинстве случаев в основе навязчивых идей лежит аффективная тенденция, которая приводит мысль больного в конфликт с объективными фактами. Когда сфера господства такой навязчивой идеи имеет частичный, ограниченный характер, она встречает противодействие со стороны сохранившихся общих объективных тенденций мыслительной деятельности; больные тогда жалуются на «навязчивые» идеи, которые овладевают ими несмотря на их сопротивление, и осознают их неправомерность, испытывая их как чужеродную силу.

Несколько иное положение создаётся, когда субъективная установка оформляется в так называемую «сверхценную» идею. «Сверхценная» идея представляет собой «идею или группу идей, которая вследствие своего аффективного тона получает перевес над всеми другими идеями и удерживает этот перевес долгое время или постоянно» (Бумке). Сверхценная идея обычно связана с каким-нибудь очень сильным чувством — любви или ненависти, — имеющим тенденцию охватить все помыслы больного. Патологическое влияние такой «сверхценной» идеи сказывается главным образом в односторонней направленности мышления, не склонного обращать внимание на то, что идёт в разрез с господствующей в ней тенденцией; при этом патологическая, общая направленность мысли не вносит никаких особых отклонений в само протекание мыслительной операции.

Наконец, когда навязчивая идея, в которую оформляется субъективная установка, принимает характер *бредовой идеи*, нарушается не только общая направленность мышления, но и само течение мыслительной деятельности. В процессе образования бредовой идеи можно (как это делает Жане) различать две стадии. В начальной стадии при зарождении бредовой идеи у больного ещё есть тенденция рассуждать, аргументировать; затем, при укреплении бредовой идеи всякие рассуждения в собственном смысле слова отпадают: от веры, сопровождаемой и поддерживаемой рассуждениями, мысль переходит к «чистой» вере без рассуждений, которая держится на аффекте и пренебрегает уже недоступными ей доказательствами. Бредовая идея является наиболее фиксированным оформлением субъективной установки; связанная с аффективностью, она противодействует установке мышления на объективность. Характерная черта бредовой идеи состоит в её совершенной непроницаемости для опыта, для объективных данных. Всякая аргументация, направленная против такой бредовой идеи, отпадает.

Эта непроницаемость бредовой идеи для опыта и своеобразие «методов» мышления при господстве бредовой идеи очень отчётливо выступают в одном примере, приводимом Жане. Одна его больная, одержимая бредовой идеей, утверждала, что в верхней комнате над нею её сестра Жозефина установила мощные электрические аппараты, посредством которых она причиняет вред её здоровью. Чтобы разубедить больную, Жане повёл её в верхний этаж, отпер расположенную над больной запертую комнату и показал ей, что в этой комнате нет ни сестры её Жозефины, ни страшных аппаратов, которые она будто бы там установила. Но не успел он снова запереть дверь этой комнаты, убеждённый, что ему удалось рассеять опасения больной, как она ему объявила: «Жозефина обрадовалась, что вы запираете двери; она знала, что мы придём, и спрятала аппараты. Теперь она их вновь установит». Этот ответ очень наглядно обнаруживает, как для мысли, одержимой бредовой идеей, стирается грань между фантазией и реальностью, действительность приводится в мнимое соответствие с

мыслью, одержимой бредовой идеей, посредством любых, совершенно произвольных домыслов. Поэтому отпадает всякая нужда в проверке, в доказательствах, в которых нуждается мысль, считающаяся с объективной реальностью; неправильная общая ориентация мысли, направленной на аффективно-фиксированный результат, искажает само строение мыслительных операций.

Роль в процессе мышления опосредования, раскрытия необходимых связей и обобщения с особой отчётливостью выступает в случаях так называемой семантической афазии (Г. Хэд). Выступая первично как расстройство речи, они, будучи в специфическом смысле расстройствами её внутренней семантической стороны, оказываются в своей основе расстройствами мышления, выявляя в патологическом плане их единство.

Исследование показало, что больной, страдающий семантической афазией, понимая значение отдельных слов, часто всё же не понимает и не может воспроизвести связного текста. Это связано с тем, что и сами слова, которые он понимает и повторяет, имеют для него специфическое значение, часто отличное от того, которое они имеют в предъявленном ему тексте: они утрачивают своё обобщённое значение, срастаясь с какой-нибудь частной непосредственной ситуацией. Больной афатик Хэда оказался не в состоянии сказать по его предложению «нет» вне какого-нибудь конкретного контекста, но, в ответ на настойчивые требования врача сделать это, под конец воскликнул: «нет, я не могу этого сделать». Не мог он, значит, собственно реализовать значение обобщённого, абстрактного отрицания; отрицание было доступно ему лишь как частное отвержение конкретного предложения. Одна больная Гольдштейна не могла привести названия животных, если её об этом спрашивали вне какого-нибудь конкретного контекста, но она отлично пользовалась ими, рассказывая о своём посещении зоологического сада. При этом она в точности придерживалась порядка расположения клеток в саду: слова, обозначающие этих животных, утратили для этой больной своё обобщённое значение и свелись к конкретно-ситуационному указанию. Учитывая это, Гольдштейн предупреждает молодого врача, что обобщения в речи больных, страдающих семантической афазией, не имеют того обобщённого значения, которое связывает с ними нормальное мышление; чтобы вскрыть подлинное значение этих слов в мышлении больного, врачу нужно установить ту конкретную ситуацию, с которой эти слова у него связаны.

В нормальных мыслительных процессах обобщение — как мы подчёркивали — возникает на основе осознания и выделения существенных связей и опосредований. Патология подтверждает этот основной тезис выше развитой теории мышления, показывая на многообразных и ярких клинических случаях связь обобщения с опосредованием. В тяжёлых случаях нарушения при неспособности выделить существенные связи мысль больного оказывается вообще неспособной выйти за пределы наглядной непосредственно переживаемой ситуации. Известный больной Гольдштейна Sch. никогда не мог повторить ничего, не соответствующего тому, что он непосредственно переживал или наблюдал в действительности. Кассирер приводит пример больного, который при хорошей ясной погоде никак не мог повторить за ним фразу: «сегодня плохая дождливая погода». Он начинал её, затем запинался и останавливался, не будучи в состоянии сказать и, очевидно, представить себе то, что не соответствует той конкретной ситуации, в которой он непосредственно находился. Гольдштейн описывает больного, который был не способен понять рассказ в третьем лице — в форме, при которой изложение ведётся как бы со стороны, но понимал его в первом лице, когда оно воспринималось им как переживание непосредственно

данного живого собеседника: обобщённый подход к человеческому переживанию был ему недоступен.

Распад обобщения и неспособность выйти за пределы непосредственно данной ситуации, в которых выражается расстройство мышления при различных заболеваниях, обусловливает отсутствие переноса, непонимание иносказательного значения в метафорах, пословицах, шутках, анекдотах. В клинических отчётах Хэда зафиксирован ряд случаев непонимания его больными шуток. Больные афатики Гольдштейна, как общее правило, не понимали пословиц. Больной Зейгарник шизофреник Р. метафору «железная рука» комментирует следующим образом: «железной руки не бывает; если человека ранят, ему дают искусственную руку, но она делается из дерева; железо слишком тяжело». Пословицу «не всё то золото, что блестит» больной Н. (энцефалит) поясняет так: «и на меди и на самоваре металл тоже блестит».

Понимание переносного значения требует обобщения. Оно заключает соотнесение одних ситуаций с другими, отличными от них по внешним признакам и сходными по внутренним соотношениям. Для их понимания необходим отбор существенного от несущественного и обобщение. Поэтому затруднённое различение существенных связей и нарушение функций обобщения резко снижают понимание всех иносказательных форм речи.

Богатый клинический материал разнообразных расстройств мышления выявляет, таким образом, значение различных компонентов и сторон, отмеченных нами выше в психологическом анализе мышления, и даёт фактическую опору и подтверждение основным положениям выше развитой психологической теории мышления.

Развитие мышления ребёнка

Изучение истории умственного развития ребёнка представляет, несомненно, большой теоретический и практический интерес. Оно является одним из основных путей к углублённому познанию природы мышления и закономерностей его развития. Недаром В. И. Ленин включал его в число тех областей исследования, на основе которых должна строиться диалектика. Изучение путей развития мышления ребёнка представляет и вполне понятный практический педагогический интерес.

Детальное изучение мышления требует выделения и специального анализа различных его процессов, сторон, моментов — абстракции и обобщения, представлений и понятий, суждений и умозаключений и т. д. Но реальный процесс мышления включает единство и взаимосвязь всех этих сторон и моментов. Подлинная история развития мышления, особенно первых его шагов, его зарождения, — как она должна была бы, но, очевидно, ещё не может быть написана, — должна быть раскрытой в её существенных закономерностях историей того, как маленький ребёнок становится мыслящим существом, как в человеке развивается мыслитель.

Первые проявления интеллектуальной деятельности ребёнка

Интеллектуальная деятельность формируется сначала в плане действия. Она опирается на восприятие и выражается в более или менее осмысленных целенаправленных предметных действиях. Можно сказать, что у ребёнка на этой ступени лишь «наглядно-действенное» мышление или «сенсомоторный интеллект». Новый этап в истории мышления связан с овладением ребёнком речью. Её обобщающая функция опирается сначала на примитивную чувственную абстракцию, формирующуюся в действии и оперирующую сначала в детском восприятии. Восприятие ребёнка становится всё более осмысленным, и в нём закладываются основы мышления. В теснейшей взаимосвязи и

взаимопроникновении с чертами, общими у него с мышлением взрослого человека, это мышление включает и специфические черты, которые не только количественно, но и качественно отличают его от зрелого мышления. Специфические черты этого раннего детского мышления обусловлены тем, что это мышление подчинено «логике» восприятия, в которое оно включено.

Мышление ребёнка перестраивается и поднимается на новую ступень по мере того, как в процессе обучения ребёнок овладевает системой знания различных «предметов», которая заключает систематизированный и обобщённый опыт, накопленный человечеством, и совсем по-иному расчленяет своё содержание, чем оно расчленено в восприятии. На эмпирической основе этого опытного знания формируется «рассудочная» мыслительная деятельность. Она характеризует следующий этап в развитии мышления, за которым следует высшая ступень «разумного», теоретического мышления. Такова самая общая ориентировочная схема хода и основных ступеней в развитии мышления ребёнка.

Развитие мышления начинается в плане действия внутри восприятия или на его основе. Сначала ребёнок манипулирует с предметами, не учитывая их специфических особенностей. Он выполняет лишь те или иные реакции или функции над попадающимся ему под руки материалом: продукты этого манипулирования для ребёнка — сначала лишь случайные, побочные результаты его деятельности, не имеющие для него никакого самостоятельного значения. С того времени, как результаты деятельности ребёнка приобретают в его сознании некоторую самостоятельность и его действие начинает определяться объектом, на который оно направлено, действие ребёнка приобретает осмысленный характер. Целесообразные предметные действия, направленные на объект и определяемые сообразно со специфической задачей, являются первыми интеллектуальными актами ребёнка.

Речь очень рано включается в процесс умственного развития ребёнка. Первые слова, которыми овладевает ребёнок, являются и первыми элементарными обобщениями, которыми он начинает оперировать. Собственная активность ребёнка сохраняет при этом своё значение на всём протяжении его умственного развития. Она совершается в частности в виде игры, в процессе которой ребёнок узнаёт некоторые внешние чувственные свойства вещей. Реальный контакт с объективной действительностью, в котором протекает жизнь ребёнка, существенно определяет — в особенности при правильной постановке педагогической работы — его умственный рост. Но ребёнок — не маленький Робинзон. Его умственное развитие не строится исключительно на узкой базе его личного практического опыта. С первых же шагов оно опосредовано итогами общественной практики, которые передаются ребёнку окружающими и воспитывающими его взрослыми. Через посредство знаний, которые они ему сообщают, общественное сознание формирует развивающееся индивидуальное сознание ребёнка.

Развитие мышления ребёнка совершается, таким образом, в двух планах — непосредственно в действенном плане и в плане речевом. Оба эти плана, конечно, взаимодействуют и взаимопроникают друг друга. Развитие мышления в действенном плане, всё более разумное оперирование вещами является и предпосылкой и результатом развития речевого мышления; обусловливая развитие речевого мышления, всё более разумная практическая деятельность ребёнка в свою очередь развивается под его воздействием.

При этом всё же первично мыслительные процессы несомненно совершаются как подчинённые компоненты какой-либо «практической» (хотя бы — у ребёнка — игровой) внешней деятельности и лишь затем мышление выделяется в качестве особой, относительно самостоятельной «теоретической»

познавательной деятельности.

В развитии разумного практического действия в качестве особенно существенного момента выступает развитие планирования, приспособления средств к цели, способности включить и адекватно соотнести всё более сложную цепь опосредующих звеньев.

По данным исследования А. Рея, изучавшего детей 4—8 лет, которым он давал практические задачи различной трудности [Постепенно усложнявшиеся задачи А. Рея: сначала достать предмет при помощи простейших средств, становясь на стул, взяв палку, затем догадаться самому изготовить нужное средство: например, сделать крючок из гибкой проволоки, лежащей возле банки, и достать крючком предмет из банки; потом использовать несложный механизм, наконец, решить простейшие задачи по динамике (заполнить пробелы в линейке для передачи толчка) и по статике (восстановить равновесие).] с точки зрения планирования мысли, у детей в развитии практической деятельности обнаруживаются четыре характерные ступени:

1) Непосредственное действие: дети стараются просто схватить предмет.

2) Начало опосредованного действия, в котором замена одних, негодных, средств другими совершается вслепую; например, дети, отбросив короткую палку, пытались применить другую, точно такой же длины.

3) Целенаправленные попытки, лишь частично учитывающие ситуацию, в которой применяется средство, и потому не сразу достигающие успеха.

4) Конструктивный подход, отличающийся плановостью и сразу приводящий к решению задачи без предварительных действенных попыток — без проб и ошибок.

Основная особенность этого мышления в действии заключается в том, что последующее звено в цепи опосредующих действий открывается перед мыслью ребёнка только после действенной реализации предшествующего звена. Такой тип решения весьма часто наблюдается, по данным А. Рея, и у детей, самостоятельно решающих задачу. Он характеризуется большей частью целенаправленными действенными пробами, которые лишь шаг за шагом прокладывают правильный путь.

Это мышление отличается сначала большой связанностью с наглядно данной ситуацией; перенос решения на другую, даже близкую ситуацию происходит с трудом, обобщённое действие даётся не сразу.

Планирующая мысль в действии, развиваясь у детей, конечно, не сразу, во многом, однако, опережает мышление в слове. Дети, уже умеющие практически решить задачу, сплошь и рядом не могут объяснить своего решения. На предложение объяснить своё решение дети (по данным А. Рея) отвечали поведением одного из следующих трёх типов: 1) вместо объяснения пытались продемонстрировать решение действием же; 2) давали объяснение жестами, сопровождали их указательными словами «это — сюда, потом туда»; повёрнутые спиной к аппарату и лишённые возможности жестикулировать, они ничего не могли объяснить; не могли объяснить своё решение задачи и по плану аппарата; 3) правильное словесное объяснение.

Этим данным своего исследования А. Рей даёт в основе неправильную теоретическую интерпретацию. Для Рея начальные ступени в развитии практического действия детей являются проявлением биологической формы интеллекта. Поэтому Рей как и Боген, охотно сравнивает между собой интеллект ребёнка и интеллект обезьяны. С точки зрения Рея, практические интеллектуальные действия детей приобретают человеческие черты только в результате овладения ими речью. «Ребёнок перестаёт действовать как антропоид с момента, когда он начинает говорить», замечает Рей. Но речь не сразу

преобразует действия детей. Поэтому, по мнению Рея, «поведение ребёнка от 4 до 5 лет очень напоминает поведение низших обезьян, а поведение антропоидов сближается с поведением детей от 5 до 6 лет». Только после этого возраста разумные практические действия детей полностью «социализируются» и приобретают характер истинно человеческой разумной деятельности, которая опосредуется уже не чувственно-отражаемыми физическими структурами, но «суперструктурами», устанавливающимися в речевом плане. Эти выводы Рея основываются на неправильном, предвзятом подходе к оценке фактов поведения ребёнка, исходящем из теоретических взглядов Ж. Пиаже, который, как известно, пытается вывести всё психическое развитие ребёнка из факта речевого общения детей со взрослыми. К совсем другим выводам приводят исследования разумных практических действий детей, проведённые советскими авторами.

Практические интеллектуальные действия детей, как устанавливают исследования советских авторов, уже на самых ранних ступенях развития носят специфически человеческий характер. Это определяется тем фактом, что ребёнок окружён с первого дня своей жизни человеческими предметами — предметами, являющимися продуктом человеческого труда, и прежде всего практически овладевает человеческими отношениями к этим предметам, человеческими способами действия с ними. Как показывают данные, полученные П. Я. Гальпериным, подробно изучавшим развитие у детей действия с простейшими предметами-«орудиями», ребёнок дошкольного и даже преддошкольного возраста справляется не только с употреблением уже известных ему орудий и средств, но способен самостоятельно овладевать новыми для него «орудийными» операциями, подчиняя своё действие объективным свойствам предмета, используемого им для решения той или иной практической задачи. Как показывает исследование А. В. Запорожца, даже у глухонемых детей, ещё не обучавшихся языку, их практические интеллектуальные действия вовсе не похожи на действия животных и обладают явно выраженными чертами подлинно человеческой разумности. Основой развития специфически человеческих практических действий у ребёнка является прежде всего тот факт, что ребёнок вступает в практическое общение с другими людьми, с помощью которых он только и может удовлетворить свои потребности.

Именно этот специфически человеческий характер всей деятельности ребёнка и в частности его интеллектуальных действий является той практической основой, на которой строится и само речевое его развитие. Это не значит, конечно, что развитие речи в свою очередь не видоизменяет разумных практических действий ребёнка. Роль речи чрезвычайно велика, речь, слово, оформление, обобщение объективных свойств и соотношений предметов, с которыми ребёнок сталкивается в определённых условиях, дают возможность перенести найденный им способ действия в другие, существенно сходные условия, хотя они могут быть вместе с тем резко отличны от первых по своим внешним, непосредственно чувственно воспринимаемым, «поверхностным» признакам. Эта роль речи, однако, в свою очередь опирается на практику самого ребёнка.

Особенно ярко выступает специфичность разумных практических действий ребёнка, по сравнению с интеллектуальными действиями животных, в изучении тех мотивов, которые побуждают его к действию, и тех целей, которые он себе ставит.

В опытах Аснина, который ставил детей перед задачами того же рода, что и задачи В. Келера на «практический интеллект», оказалось, что с некоторыми из них не справляются дети даже 5—6-летнего возраста, хотя малыши 2—3 лет их легко решают. Видоизменяя условия опыта (например, оставляя испытуемого

одного в комнате, вводя в опыт второго ребёнка и т. п.), автору удалось показать, что эта мнимая «неспособность» детей справиться с задачей в ряде случаев зависит от того, что для ребёнка задача, например, достать предмет с помощью палки вообще не представляется задачей: ведь палкой достанет каждый. Действительная цель, которую ставит перед собой ребёнок, это не просто овладеть данным предметом любым способом, но именно решить задачу, т. е. показать, что он может справиться с затруднением, обнаружить ловкость и т. п.

Мышление у ребёнка естественно зарождается в самом восприятии действительности, с тем чтобы затем всё более выделиться из него. Перед ребёнком мелькает множество впечатлений. В зависимости от их яркости, соответствия потребностям ребёнка нечто в них выделяется. Ребёнок начинает замечать некоторые качества, которые определяют то, что он воспринимает. Это выделение определённых качеств неизбежно связано с непроизвольной абстракцией от множества других, которые остаются вне поля зрения ребёнка.

Первые обобщения ребёнка

Примитивная чувственная абстракция, которая в самом восприятии ребёнка выделяет одни стороны и отвлекается от других, подводит к первому элементарному, непроизвольному «обобщению». Обобщение сначала совершается в переносе действия с одного предмета на другой, который выполняет в действии ту же функцию. Это обобщение нуждается для своего оформления в слове. Когда в первом «возрасте вопросов», в год — полтора, ребёнок, переходя от одного предмета ближайшего окружения к другому и переводя вопрошающий взор от этих предметов к окружающим его взрослым в поисках наименования предметов, обращается к старшим с вопросом «что это?» и «это что?», он в наименовании предметов в слове обретает форму существования для своих первых «понятий» о вещах.

Овладевая словом, ребёнок начинает «обобщать», перенося уже не только непосредственное действие, но и слово с одного предмета на другой. Но сначала каждая сколько-нибудь занимательная, привлекающая внимание ребёнка черта, сплошь и рядом вовсе не существенная, может послужить толчком для «обобщения» или переноса слова с одного предмета на другой. В результате создаются первые, порой самые причудливые «классификации», первые зачаточные, очень неустойчивые группировки предметов в «классы».

По дневниковым данным русских авторов, словом «ябоко» называется яблоко и красное яйцо; это же название переносится на красный и жёлтый карандаш, любой круглый предмет, щёки. Словом «ва» обозначается плюшевая собачка, живая кошка и меховая шуба, т. е. всё, имеющее мех. Пила, гребёнка, машина, палки называются одним словом «трля». «Даны» — звонок, звон, часы, телефон, колокольчик; вообще всё, что издаёт звук. [Н. А. Менчинская, Вопросы развития мышления ребёнка в дневниках русских авторов, «Учёные записки Государственного института психологии», т. III, М. 1941.]

Ребёнок, о котором сообщает Ф. Кейра, называл лай собаки кашлем, а треск огня в камине — лаем, другой ребёнок (которого наблюдал И. Тэн) слово fafer (от chemin de fer), применённое сначала к паровозу, перенёс на кипящий кофейник и стал затем переносить на всё, что шипит, шумит и дымит. Один ребёнок обозначал словом «ключ» все блестящие предметы, другой употреблял слово «ana» (шляпа) для обозначения всего, что имело какое-нибудь отношение к голове, в том числе и головную щётку. Другой ребёнок называл звезду глазом, а ребёнок Романеса называл «звездой» всё, что светится, — свечку, пламя газа и т. п.

Эти первые «обобщения», выражающиеся в переносе действий и употребляемых слов на разные предметы, сначала никак не означают, что ребёнок

сознательно выделяет общее как тожественное в различном. Он сначала попросту не замечает многих различий и непосредственно ассимилирует объединяемые словом предметы.

Однако с расширением употребления слова посредством его переноса на новые предметы с этим зачаточным «обобщением» вскоре сочетается обратный процесс — постепенного сужения круга предметов, на которые распространяется слово, и тем самым ограничение и уточнение, «специализация» его значения.

Тожество и различие объективно неразрывно связаны между собой. Перенося слово с одного предмета на другие, ребёнок, благодаря упрощающему и абстрагирующему характеру своего восприятия, отожествляет объективно различные предметы, ещё не осознавая их различий. Но пока он не осознаёт различий, он, фактически отожествляя или, точнее, непосредственно ассимилируя различные предметы, ещё не осознаёт и общего между ними как тожественного. Точно так же, объединяя одни предметы одним, а другие — другим словом, ребёнок фактически различает разные предметы, но сначала он при этом вовсе не осознаёт того общего, что их объединяет. При сопоставлении различных предметов, которые отнесены при первичной «классификации», заключённой в самом наименовании вещей, к разным «классам», ребёнок в первую очередь подмечает различия, и ему труднее найти общее, которое в данном случае должно быть осознано как тожественное в различном.

В возрасте 3;6 Сана Н. просит: «Мама, давай играть, что разное, что не разное» (28/II 1935 г.). Процесс сопоставления и сравнения представляет для неё, очевидно, определённый интерес. Это для неё занимательная «игра». В процессе этой игры у неё под руководством взрослых формируется умение наблюдать и, наблюдая, сопоставлять, сравнивать и различать. В самой формулировке своей просьбы поиграть Сана подчёркивает «разное»; тожественное или сходное для неё лишь «не разное». И в ходе дальнейшей «игры» обнаруживается, что Сана по преимуществу отмечает «разное» у различных предметов и затрудняется найти в них «одинаковое».

В возрасте 6;6 Сана Н. уже хорошо справляется с задачей указать при сопоставлении двух предметов как «одинаковое» или общее, так и «разное». Но при этом, проявляя уже известную способность к наблюдению за собственными мыслительными операциями, Сана делает любопытное замечание: «Мама, а разное мне легче увидеть, чем одинаковое: это я давно умею. А находить одинаковое интересно, но оно одинаково, но не совсем». (Из неопубликованного дневника А. М. Леушиной. Запись от 17/I 1938 г.)

На этой стадии развития отыскание различий расширяет кругозор; оно знаменует более полное восприятие конкретного содержания реальных явлений.

Это не исключает, однако, того, что, впервые овладевая словом, ребёнок, перенося его с предмета на предмет и обозначая им целую группу предметов, уже находит общее «одинаковое», так же как он вместе с тем находит и разное, поскольку он, объединяя группы однородных предметов одним общим наименованием, разные группы предметов обозначает разными наименованиями.

«Ситуативное» мышление ребёнка

Мышление ребёнка зарождается и развивается сперва в процессе наблюдения, которое является не чем иным, как более или менее целенаправленным мыслящим восприятием.

Наблюдение ребёнка сначала ограничено немногими особенно привлекательными для него чертами, и сами направления, по которым оно движется, немногочисленны, но в пределах доступной ему сферы наблюдения ребёнка бывают часто на редкость богаты и тонки. Вопреки очень

распространённой точке зрения даже совсем маленький ребёнок может иногда очень долго и чрезвычайно сосредоточенно рассматривать привлекшие его внимание предметы; с редкой зоркостью замечает он иногда почему-нибудь интересные для него яркие детали и частности, которые легко ускользают от внимания взрослых.

Так, ещё Дж. Сёлли приводил пример мальчика 2 лет 11 месяцев, который, проехав во время путешествия по двум разным линиям железной дороги, обратил внимание своей матери на ускользнувшие, конечно, от неё различия в устройстве рельсов на обеих линиях. Известно также, как дети, заинтересовавшись вдруг паровозами, трамваями или автомобилями, поражают окружающих множеством мелких различий, которые они подмечают в этих привлекших их интерес предметах.

Собственно мыслительная деятельность в процессе наблюдения выражается прежде всего в сопоставлении и сравнении. Вещи познаются сначала путём сравнения. Сравнивая, сопоставляя, ребёнок прежде всего устанавливает сходства и различия непосредственно воспринимаемых качеств. Но этим не может ограничиться осмысливание воспринимаемой действительности. Практические потребности делают необходимым для ребёнка узнавание окружающих его *вещей*, предметов. Между тем эти предметы изменяются. Мать, которую ребёнок привык видеть в одном домашнем платье, появляется при выходе из дома в другой одежде, в которой ребёнок видит её реже и к которой он не привык. Наблюдая эти изменения, ребёнок с неизбежностью приходит к необходимости различать тожественную *вещь* и изменяющиеся *свойства*, которыми она обладает.

Само обозначение свойств приобретает большее и более объективированное значение. Растёт их место в речи ребёнка и преобразуется их значение. Сначала соответствующие слова (горячо, мокро, и т. п.) выражали по преимуществу аффективные состояния ребёнка, сейчас они начинают обозначать свойства предметов.

Свойства вещей, как известно, проявляются в их взаимоотношениях с другими вещами; через посредство этих отношений лежащие в их основе свойства вещей и выявляются. Эта взаимосвязь свойств и отношений сказывается и в ходе развития детской мысли, иногда очень курьёзно в ней обнажаясь, причём сначала свойства ещё сливаются с функциональным отношением.

Наташа Ш., увидав во время прогулки на набережной Невы пушку, спрашивает мать: «Мама, это пушки?» — «Пушки». — «Они стреляют?» — «Нет». — «Значит сейчас они не пушки; они потом были пушки».

В процессе наблюдения ребёнок неизбежно вскоре наталкивается на один факт, имеющий особенно большое значение для развития его мыслительной деятельности. Наблюдая окружающее, он не может не подметить известной регулярности в следовании друг за другом некоторых явлений. Эта регулярность ещё очень далека, конечно, от закономерности. Ребёнок не осознаёт обобщённой необходимой связи между явлениями; он сначала лишь подмечает привычный порядок их следования или, точнее, постоянную связь между ними (так как порядок сначала ещё несовершенно осознаётся ребёнком).

Так, ребёнок рано замечает, что за тем, как мать оденет шляпу, следует прогулка; за накрытием стола следует еда. Наступление одного из этих событий вызывает ожидание следующего. Эта последовательность двух явлений объективно вовсе не всегда выражает наличие между ними прямой причинной зависимости, и — вопреки теории Д. Юма — создающиеся на этой основе ассоциативные связи сами по себе вовсе не порождают ещё у ребёнка представления о причинности. Его скорее порождает собственный практический

опыт ребёнка и наблюдение тех изменений, которые производят действия окружающих его людей и его собственные. Не автоматическое повторение одних и тех же событий в одной и той же последовательности, а изменения, происходящие в окружении ребёнка в результате действий его и окружающих его людей, и прежде всего те особенно привлекающие его внимание изменения, которые направлены на осуществление его желаний, — порождают у ребёнка первое представление о причинности. Из действий людей черпает ребёнок свои первые представления о причинности. Они порождают у ребёнка не просто ассоциацию представлений, а представление о действенной — причинной — связи реальных событий.

Нарушение привычной последовательности привлекает внимание, вызывает недоумение и порождает потребность в объяснении. Удивление и вопрос, чувство непонятности и потребность в объяснении могут вообще возникнуть лишь тогда, когда нарушен обычный порядок. Они, значит, предполагают уже сложившееся представление о каком-то привычном порядке.

Начало активной мыслительной деятельности ребёнка

Нарушение привычного порядка, вызывающее впервые остроощутимое чувство непонятности, порождающее стремление понять, является исходным моментом новой, особенно активной умственной деятельности ребёнка. Этот новый этап открывается периодом вопросов. Он относится обычно приблизительно к четвёртому году жизни ребёнка.

С момента овладения речью, перенося обозначающие тот или иной предмет слова с одного предмета на другой, группируя, «классифицируя» их таким образом, наблюдая сходства и различия между ними, отношения и связи, которые обнаруживаются в их последовательности, ребёнок в сущности непрерывно занят направляемым взрослыми первичным упорядочением доступного ему мирка или, точнее, своего представления о нём. И вот, когда у ребёнка в какой-то мере сложилось уже представление о некотором, ставшем ему более или менее привычным, порядке в окружающем его мире, когда у него установилась какая-то «классификация» окружающих его вещей и накопился некоторый запас наблюдений об обычной последовательности событий, — тогда-то и наступает для ребёнка замечательная пора неожиданных, совсем новых переживаний, с которых начинается особо интенсивная жизнь пробуждающегося в нём мыслящего существа. У ребёнка впервые пробуждается сознание непонятности того, что он воспринимает, и зарождается потребность *в объяснении* и стремление *к пониманию*.

Основываясь на накопившихся наблюдениях и знаниях, ребёнок пытается иногда сам найти объяснение тому, что он наблюдает; однако тонкая сеть объяснений, которую он пытается накинуть на мир, чтобы его понять и им овладеть, рвётся как паутинка каждый раз, как он делает новый шаг за пределы своего маленького, уже привычного ему, детского мирка. Тогда ребёнок обращает вопрошающий взор на окружающих. У них он ищет ответа на встающие перед ним вопросы.

С чувства или осознания непонятности, в результате которого перед ребёнком встают вопросы, раскрываются противоречия и возникают «проблемы», начинается активная мыслительная деятельность — обдумывания, рассуждения, размышления.

Сначала некоторая мыслительная работа — обобщения, классификации и т. п. — совершалась более или менее автоматически. Когда ребёнок начинает осознавать нарушение привычного порядка, наталкивается на противоречия, вопросы, проблемы, нужна уже сознательная активная мыслительная деятельность, для того чтобы сознательно их разрешить.

В дальнейшем впечатления примелькаются. Став привычным, многое, и не будучи понятым, покажется понятным; став обыденным, оно перестанет удивлять. Но сначала всё возбуждает удивление и всё вызывает вопросы. Перескакивая с одного предмета на другой и как бы норовя обогнать друг друга, вопросы ребёнка устремляются на всё, что ни мелькнёт перед его взором.

Вопросы ребёнка чрезвычайно многообразны. Среди них, естественно, имеются и вздорные, порождённые отсутствием у него элементарных знаний и незрелостью его ума. Но в основном они свидетельствуют о любознательности ребёнка, о его живых *познавательных* интересах.

Приводим из неопубликованного дневника матери Туровской-Михайловой вопросы дочери её Эльзы в возрасте от 4;2 до 5;9.

4 г. 3 м. Когда человек умирает, то остаётся одно тело и больше ничего?

4 г. 10 м. Мама, когда Пушкин начал писать стихи? — Почему это тебя интересует? — Да потому, что я хочу быть поэтом, так мне нужно знать, когда начинать.

4 г. 10 м. Что такое солнце и звёзды? Из чего они сделаны, из земли?

4 г. 11 м. А деревья тоже болеют или нет?

4 г. 11 м. А можно измерить, какой высоты небо?

4 г. 11 м. А как это — бесконечно? — Без конца. — Расскажи, как это. Как это — нет конца?

4 г. 11 м. Эльза спрашивает, откуда взялось озеро. Я ей объясняю. А откуда взялась вода? Откуда взялась первая вода?

5 л. Откуда взялась земля, первая земля? Откуда всё взялось? Тебя выродила бабушка, а бабушку её мама, а кто первый выродил?

5 л. А Пушкин долго думал свои стихи?

5 л. 2 м. А что больше, солнце или звёзды?

5 л. 2 м. А что красивее, грустное или весёлое?

5 л. 2 м. Лежит в постели и говорит: «Если я день прожила, то к смерти уже ближе на один день».

5 л. 3 м. А как сосчитать листья на дереве? А сколько капель воды в дожде?

5 л. 3 м. Как человек ходит и говорит? Я этого не понимаю и не могу понять, как человек сделан вообще. Вот кукла говорит «папа», «мама», это понятно, у неё аппарат такой есть. А у человека тоже аппарат?

5 л. 4 м. Если земля вертится, то мы можем быть завтра на том месте, где Кавказ или нет? А как солнце, — оно тоже вертится? А звёзды? Какие они? Что больше вертится, мы или солнце? А звёзды умирают или живут всегда?

5 л. 4 м. Я вяжу салфетку. Эльза спрашивает, может ли человек до своей смерти вывязать кусок отсюда до Ленинграда.

5 л. 5 м. Я читала Эльзе некоторые места из Мюнхгаузена. Эльза спрашивает меня «А почему Мюнхгаузен так врал? Что у него, мать или отец врали? Ведь так просто не начал же он врать, так кто же у него врал?»

5 л. 6 м. А всё-таки я хочу добиться, как произошёл мир. Ведь раньше была бесконечность и не было ни кустика, ни земли, и ничего. А как же потом всё это стало? Нет, я должна добиться, как всё это стало.

Эти вопросы пятилетнего ребёнка ярко обнаруживают, какая активная работа мысли совершается в маленькой его головке. Вместе с тем обычные вопросы детей этого возраста свидетельствуют о подвижности их интересов, выражающихся в большом количестве вопросов и резких переходах от одного к другому. Подвижность, неустойчивость познавательных интересов обычно типична для ребёнка, мысль которого ещё ограничена рамками восприятия. Каждый вопрос так же быстро исчерпывается, как и быстро возникает; сама

тематика наблюдения весьма ограничена. По своему содержанию вопросы детей по преимуществу относятся к непосредственно данной наглядной ситуации, и порой прибегают к сопоставлению её с другими наглядными ситуациями, привычными или поразившими ребёнка. Материал вопросов черпается по преимуществу из ближайшего окружения. Центральное место обычно занимают резко действенные элементы окружения — люди и животные. Всё это характерно для мысли, функционирующей внутри восприятия: она направляется на наглядную ситуацию ближайшего окружения и обращена по преимуществу к действию; носители действия вызывают особый интерес.

Пробуждение более сознательной мыслительной деятельности приводит ребёнка к необходимости различать не только вещь и её свойства, но и уже к более сознательному различению существенных и несущественных свойств. Это важный шаг в умственном развитии ребёнка.

Маленькая Наташа Ш. (4;3) гуляет с матерью по набережной Невы. Пробегает собака. Наташа: «Мама, а все собаки — собаки?» — «Все». — «И большие и маленькие?» — «Да, все». «Мамочка, как это интересно, что все собаки — собаки; тебе интересно, да?» — «Очень интересно». — «Мама, а ты человек?» — «Человек». — «А я?» — «И ты человек». — Задумывается. Затем: «Мама, а если собаку постричь, сзади валенки надеть, а впереди перчатки... нет, нет, она — не человек».

Для детей, для которых внешние признаки имеют решающее значение, обычно мальчик или девочка определяется по одежде. Одна девочка на вопрос, близнецы ли они с братом, ответила: «нет, мы были близнецы», имея в виду то время, когда её брат (в действительности её близнец) носил ещё платьице; с тех пор, как он надел штанишки, он перестал в её представлении быть её близнецом. В вышеприведённом разговоре Наташа Ш. делает мысленно попытку отожествить собаку с человеком, соответственно её принарядив, но она сейчас же сама отвергает эту попытку: одежда (валенки, перчатки и т. п.) для неё уже несущественный признак, по крайней мере при сопоставлении человека и собаки. Некоторые сомнения вызывает ещё вопрос о значении размеров. «Мама, а все собаки — собаки?» — «Все». — «И большие и маленькие?». Но ребёнок легко уже принимает то положение, что рост, размеры не существенны для определения собаки. При изменении некоторых свойств, предмет, оказывается, не перестаёт быть тем же, чем он был. Ребёнок делает этот фундаментальный вывод и с вполне оправданным интересом останавливается перед своим открытием: «Мамочка, как это интересно, что все собаки — собаки. Тебе интересно, да?». И ребёнок прав: это действительно интересно, это целое открытие: ребёнок открывает *тожество* предмета при изменении его свойств: и большие и маленькие собаки — собаки. Ребёнок теперь лишь осознаёт тожество как *общее* в различном. У него начинает выкристаллизовываться первое, ещё смутное, представление о тожественной *основе* разнообразных и изменчивых явлений — лишь начинающий вырисовываться абрис будущего понятия *субстанции*. Теперь собственно, а не тогда, когда в год — полтора он впервые узнаёт наименование вещей, которые сначала вовсе ещё не являются наименованиями, обозначениями в собственном смысле слова и не осознаются как «существительные», собственно теперь ребёнок овладевает *понятием*, по крайней мере в его элементарной рассудочной форме. Это проявляется в том, что ребёнок уже может не только обозначить общим именем разные предметы, но и подвести предметы, обозначенные разными именами, под одно общее, высшее понятие.

На этой ступени развития у ребёнка идёт овладение элементарными отношениями между понятиями — в частности отношением подчинения более частного более общему.

Обобщения дошкольника и понимание отношений

В течение дошкольного периода обобщения ребёнка проходят довольно значительный путь развития.

Для того чтобы в этом убедиться, стоит сопоставить ответы, которые давала Наташа Ш. на один и тот же вопрос на 3-м, 4-м, и 5-м и 6-м годах.

Наташе 2 г. 4 м; она здоровая, румяная девочка, много, хотя и неправильно, говорит. Сегодня я спросила Наташу: «Что такое мама?» Она посмотрела на меня, залилась смехом и, тыча в меня пальчиком, повторяла: «Вот мама, вот мама». Тогда я сказала: «А вот придёт к нам чужая девочка, у которой нет мамы, и спросит она тебя, что такое мама, как ты ей объяснишь?». Наташа смотрит с недоумением, трудно ей представить, что у девочки может не быть мамы, и говорит: «мама — вот мама», — показывая на меня.

3 г. 5 м. Я задавала Наташе вопрос, как объяснить, что такое мама. Не задумываясь, она сказала: «Мама — это ты, Анна Петровна, у неё девочка — это я».

4 г. 4 м. На вопрос, как объяснить, что такое мама, Наташа ответила: «Мама — это никогда не стирает, всё пишет».

5 л. 6 м. Сегодня я снова спросила Наташу, что такое мама. «Мать?» — переспросила она и ответила: «Мать — это женщина, которая рожает детей». Тогда я спросила: «Имеет детей или рожает?». «Нет, — уверенно ответила она, — рожает, а не имеет. Иметь можно чужих детей. Вот Эмма имеет меня, а она не мать. Мать — кто рожает детей».

Ребёнок начинает в этом возрасте подмечать относительность некоторых свойств и положений — момент, очень существенный в развитии мышления. В этом отношении можно констатировать, однако, значительные индивидуальные различия и большую зависимость от того, насколько близка ребёнку соответствующая сфера отношений.

Маленькая Лёля С. (2;1), рассматривая фотографии, заявляет: «Я мамина дочка, а бабина учка (внучка), Оина пьемянница (Олина племянница)».

Сана Н. (2;8) ещё плохо мирится с мыслью, что, как говорит ей мать, «бабушка — это мама папы, а баба Оля — мама мамы», и упорно возражает: «У мамы не бывает мамы, у папы не бывает мамы».

В 3;9 Сана Н., впервые побывав в квартире этажом ниже, по возвращении домой заявляет: «Мы по ихнему потолку ходим. Здесь красной краской, а у них белой краской. А под краской, под этой (показывает на окраску пола), белый потолок. Он у них потолок, а у нас пол. Он один и тот же у них и у нас, только у них выкрашен белой краской». «Как же один и тот же?» — спрашивает мать. «Один и тот же, но у них он потолок, а у нас пол. А у них тоже свой пол есть. Вот как интересно придумано».

В. Штерн также приводит подобные примеры. Ева, дочурка Штерна, уже в возрасте 3;8 на замечание отца, что суп пересолен, отвечала: «Для меня он не пересолен».

Яркое доказательство того, что дети сравнительно рано начинают осознавать относительность некоторых понятий, даёт работа С. Айзекс (S. Isaacs).

Из множества примеров приведём лишь три. Денис (4;6), стоя у круглого стола, объясняет брату: «Вещь может быть в то же время спереди и сзади»; на удивлённый вопрос отца он поясняет, хотя и не совсем чётко, что за круглым столом можно и об отце и о нём сказать, что один спереди, а другой сзади, и наоборот.

В 6 лет с небольшим у того же мальчика происходит такой диалог с матерью: Денис: «Я хотел бы не быть Денисом». Мать: «Я была бы очень огорчена, если бы Дениса не существовало. Денис очень умный ребёнок». Денис:

«Нет. Я многих вещей не умею делать, а другие делаю плохо». Мать: «Но есть много вещей, которые ты умеешь делать. То, что ты мне только что сказал, было очень умно» (имеется в виду только что им данный ответ на другой вопрос). Денис: «Не особенно. Я уверен, что если бы вы спросили 60 мальчиков того же возраста, что и я, по крайней мере 50 из них дали бы вам тот же ответ». Этот шестилетний мальчик определял свой ум сравнением с умом своих сверстников. «Умный» для него было не абсолютным, а относительным свойством. В дневниковых записях С. Айзекс таких примеров очень много.

Все эти факты с большой ясностью показывают, что первые проблески понимания относительности появляются у ребёнка очень рано, хотя вообще сколько-нибудь совершенное понимание отношений и относительности несомненно представляет серьёзные трудности для детского ума.

Согласно Ж. Пиаже, понимание относительности недоступно детям на протяжении всего дошкольного периода и начала школьного.

Основные выводы своего исследования по этому вопросу Ж. Пиаже резюмирует следующим образом: ребёнок 7—10 лет не понимает, что некоторые понятия, явно относительные для взрослого, представляют отношение по крайней мере между двумя предметами. Так, он не понимает, что брат должен быть необходимо чьим-то братом или что предмет должен быть необходимо слева или справа от кого-нибудь, или что часть необходимо составляет часть целого. Он рассматривает эти понятия как существующие сами по себе, абсолютно. Или ещё: он определяет семью не по отношению родства, соединяющего его членов, а по занимаемому пространству, по непосредственной точке зрения, которую он усвоил, видя свою семью сгруппированной вокруг него в одной квартире. В возрасте, когда дети (к 9—10 годам) умеют сказать, что иностранцы — это люди других стран, они ещё не знают, что сами являются иностранцами по отношению к этим людям. Дети сплошь и рядом не способны понять, утверждает Пиаже, что «Швейцария в одно и тоже время лежит к северу от Италии и к югу от Германии: если она на севере, то она не на юге. Таким образом, страны света имеют для детей абсолютное значение». Оставаясь в силу своего эгоцентризма в области непосредственно данного, ребёнок рассуждает лишь о единичных случаях; предметы берутся им вне связи с другими. Не умея понять взаимность или относительность понятий, ребёнок тем самым не в состоянии их обобщить. Для Пиаже это центральный факт, определяющий специфическую «логику ребёнка» и делающий для него недоступной логику научного мышления. Лишь с 11—12 лет ребёнок, согласно Пиаже, преодолевает синкретизм в плане словесного мышления и оказывается в состоянии овладеть относительными понятиями.

В своей общей трактовке детского мышления как эгоцентрического и синкретического Ж. Пиаже, мы полагаем, слишком абсолютизирует данные о несомненно реальных трудностях, на которые наталкивается у детей понимание относительности.

Понимание или непонимание относительности не является абсолютным свойством детского ума. Оно, несомненно, представляет вообще сравнительно большие трудности для детей, но оно может быть доступным в одной и одновременно недоступным в другой сфере отношений. Оно более доступно там, где речь идёт об отношениях в наглядной ситуации, и оно становится менее доступным с переходом в абстрактный план.

Ребёнка в «возрасте вопросов» (около 4 лет) живо интересует вопрос о причинах явлений, о происхождении вещей, и там, где у него есть уже некоторые знания, он даже не без критики воспринимает те иногда не совсем точные сведения, которые взрослые считают возможным сообщать маленьким. Увидав на реке снег, Наташа Ш. (4;3) спрашивает мать: «Мама, из чего снег?» — Из воды. —

«А как?» — Замёрзла — и снег. — «Неправда, тогда лёд. Не знаешь, не нужно детям объяснять».

Маленький «исследователь» с живыми познавательными интересами, ребёнок, пристально наблюдая, открывает замечательные свойства вещей.

Дж. Сёлли сообщал о мальчике, которого занимал вопрос: «Почему в воде не делается ям, когда я опускаю в неё руку?» У мальчика Сёлли вызывало недоумение то несоответствие его опыту, почерпнутому из обращения с твёрдыми телами, на которое он в данном случае, очевидно, впервые натолкнулся. Аналогичные вопросы занимали и Сану. Но её наблюдения в этом отношении были уже обширны, когда раз за обедом она стала обсуждать вопрос о непроницаемости твёрдых тел. Сана (4;6): «Мама, вот моя рука (протягивает её). Я хочу другую руку протолкнуть туда (показывает) и не могу, останавливаюсь. А сделаю так (убирает руку), и моя другая рука вон как далеко вытянулась. Сделай, мама, ты. Ну-ка, пройди рукой за меня». Мать упирается рукой в Сану. Сана: «Видишь, и не можешь». Отодвигается. Мать свободно продвигает руку. «А вот молоко, — продолжает Сана, — так по-другому. Смотри, смотри, я ткнула ложкой, а ложка через молоко прошла. И вода также, мама. Смотри, а воздух — здесь ведь воздух, а я куда хочу, туда и двигаюсь. И сахарный песок также. Я суну в него ложку — она войдёт. Вот интересно. Правда, мама?» И это в самом деле интересно. Опираясь, конечно, на сообщённые ему взрослыми сведения, ребёнок здесь посредством ряда сопоставлений сознательно упорядочивает свои знания о существенных свойствах твёрдых, сыпучих, жидких и газообразных тел.

Умозаключения ребёнка и понимание причинности

Активные процессы сознательного обдумывания, размышления, рассуждения включают уже все стороны, моменты, аспекты мыслительной деятельности.

Данные наблюдения над детьми говорят о том, что ребёнок рано начинает делать «выводы». Было бы неправильно отрицать у детей дошкольного и даже, может быть, преддошкольного возраста возможность делать некоторые «умозаключения»; но было бы совершенно неосновательно приравнивать их попросту к умозаключениям взрослых, в частности к тем формам умозаключения, которыми пользуется научное знание.

Н. А. Менчинская в дневнике приводит ряд умозаключений своего сына.

Мальчику в возрасте 2;8 сказали, что во время демонстрации только большие ходят на Красную площадь, Саша сделал самостоятельное заключение: «Улёв — босёй, он мозет туда ходить» (Улов — название для большой игрушечной лошади).

В возрасте 2;10 Саше было сказано о том, что детям нельзя есть копчёную рыбу, в ответ на это он заявил: «Я узе босёй, я высе тебя, высе папы, высе бабуськи, высе Воли, высе Вали, я — босёй, я мозю босюю либу... сюку есть».

В. Штерн приводит ряд умозаключений своих дочерей Гильды, Евы и сына Гюнтера в возрасте 2 г. 6 мес. Гильда (2;6) спрашивает мать, вместо няни Берты подающую ей ужин: «Берта ушла?». Весьма сомнительно, имело ли здесь место умозаключение, т. е. Гильда пришла к своему вопросу, конечно, не в результате рассуждения: раз мать подаёт ужин, значит няня Берта, которая обычно это делает, ушла. Скорей ужин напомнил ребёнку о няне, и отсутствие её вызвало вопрос: она ушла?

Ева (2;6), увидев на балконе верёвку, протянутую вдоль перил, спросила: «Зачем это здесь, — для белья?» В этом случае, очевидно, совершается перенос целостной ситуации по сходству предмета. Предмет как бы ещё не отделяется от определённой ситуации его применения; он ещё не имеет множественных функциональных значений. Другой пример: маленькой Еве (2;5) запрещают

трогать руками сахар, лежащий в сахарнице. Она возражает: «Руки у меня не грязные». В этом ответе тоже виден перенос ситуации. Для неё запрет трогать руками сахар может иметь единственное обоснование: грязные руки.

В наблюдениях С. Айзекс отмечен такой факт: отец рассказывает сказку маленькой Урсуле (3;7) и говорит: «Птица сказала: «Доброе утро, Урсула». Девочка поморщилась и ответила: «Разве это был попугай?» Та же девочка (3;7): «Я нынешнее лето называю зимой». «Почему?» — «Солнечно и холодно». Правильная мысль о существенных сходствах и различиях всецело вытекает из переноса наглядных ситуаций. Другой воспитанник С. Айзекс (5;1) утверждал, что вместо крутой лестницы можно было бы сделать более пологую, если бы иметь больше места с задней стороны. Здесь то же правильное заключение основано на сопоставлении наглядных ситуаций. Это собственно ещё лишь предыстория умозаключающего мышления. Но вскоре появляются у детей и настоящие умозаключения. Ряд ярких примеров подлинных умозаключений у детей 4—6 лет приводит исследование Айзекс об умственном развитии детей [S. Isaacs, Intellectual Grouth in Young Children. N.Y., 1930.] и специальные работы, посвящённые детскому умозаключению. Так, Т. Эрисман сообщает о следующих умозаключениях своего сына. Мальчик, в возрасте 4;6, обращается к отцу: «Папа, небо больше, чем земля, да, да, я знаю это. Потому что солнце больше, чем земля (это он узнал от взрослых ещё прежде), а Вера (старшая его сестра) только что мне показала, что небо больше, чем солнце». А через 3 месяца летом после прогулки у ручья: «Камни тяжелее, чем лёд». — Откуда ты это знаешь?» «Потому что лёд легче воды (об этом ему прежде как-то рассказывали), а камни тяжелее воды; они в воде идут ко дну». Этот ребёнок сопоставлял наглядные ситуации своего опыта и сведения о предметах, полученные им от взрослых.

Вышеприведённые факты ярко вскрывают особенности типичных для дошкольника умозаключений. Его мысль функционирует ещё внутри восприятия. Поэтому его умозаключение сплошь и рядом совершается посредством переноса целых наглядных ситуаций; заключение идёт от единичного факта к единичному факту.

Для характеристики специфической формы этих детских умозаключений, господствующей в дошкольном возрасте, В. Штерн ввёл термин *трансдукция*, отличающий её как от индукции, так и от дедукции. Трансдукция — это умозаключение, переходящее от одного частного или единичного случая к другому частному или единичному случаю, минуя общее. Трансдуктивные умозаключения совершаются на основании сходства, различия или по аналогии. Отличает их от индукции и дедукции отсутствие общности. Ж. Пиаже правильно отметил, что В. Штерн дал лишь описание, а не объяснение трансдукции. Отсутствие обобщения в трансдукции есть в действительности не первичная, не определяющая её черта. Ребёнок в трансдукции не обобщает, потому что и поскольку он не может вычленить существенные объективные связи вещей из случайных сочетаний, в которых они даны в восприятии. В трансдукции сказывается ситуационная связанность мышления дошкольника. Но трансдукция никак не является всё же единственной, генеральной формой умозаключения у дошкольника. Развитие форм детского мышления тесно связано с развитием его содержания, с ознакомлением ребёнка с определённой областью действительности. Поэтому появление более высоких видов умозаключения происходит вначале, так сказать, не по всему фронту интеллектуальной деятельности, а отдельными островками, в первую очередь там, где знакомство ребёнка с фактами, связь его с действительностью оказывается наиболее глубокой и прочной. Данные опытов Пиаже, условия которых нарочито препятствуют возникновению обобщения и требуют, в сущности, для своего объяснения

готовых теоретических познаний, естественно отсутствующих у дошкольника, не могут служить основанием для признания трансдукции единственной или господствующей формой детского рассуждения. А. В. Запорожец и Г. Д. Луков в своём исследовании рассуждения дошкольника констатировали, что там, где мышление ребёнка получает более прочную основу в практическом знакомстве с действительностью, рассуждение его основывается на известных обобщениях и приобретает индуктивно-дедуктивный характер. [А. В. Запорожец и Г. Д. Луков, Развитие рассуждений у ребёнка младшего школьного возраста // Научные записки Харьковского гос. пед. института (Про розвіток миркування у дитини молодшого віку // Наукові Записки Харк. Держ. Педаг. Инст.), т. VI, 1941.]

Элементарные причинные зависимости рано подмечаются детьми, как о том свидетельствуют многочисленные наблюдения. В исследовании С. Айзекс отмечаются многочисленные яркие случаи правильного понимания причин и следствий её воспитанниками. Так, Дан (4;3) указывает своим товарищам, что бесполезно кричать авиатору, чтобы он снизился; авиатор их не услышит, потому что машина шумит. Тот же мальчик (5;9), починяя свой велосипед, очень толково объясняет свои действия. Другой пример: когда возник вопрос о том, может ли вода, налитая в нижнее дупло дерева, вытечь через верхнее дупло, то один из воспитанников С. Айзекс (Христофор, 5;11) отвечает: «Только если применить давление». Урсула (4;10) критикует замечание взрослых; она рассказывает матери: «Какую глупость сказала мама Мэри, а также мисс Томас, когда я была в школе. Однажды, когда Вы не так скоро пришли за мной, я не хотела одеваться. Она сказала: «Разве, Ваша мама не опаздывает? Когда Вы оденетесь, она придёт скорей». И мисс Томас поддержала. Но ведь это не могло вызвать ускорение, если Вы были в автобусе. Разве это не глупо? Это не могло ускорить». Девочка понимала, что нет причинной связи между этими явлениями.

Однако нельзя, конечно, приписывать ребёнку-дошкольнику обобщённое понимание сложных причинных зависимостей. По данным Ж. Пиаже, когда ребёнок начинает интересоваться причинами, он, указывая причины явлений, для каждого частного случая приводит свою частную причину: камень, опущенный в сосуд с водой, поднимает уровень воды, потому что он тяжёлый, дерево — потому что оно большое или даже потому что оно лёгкое, и т. д. Ссылка в каждом частном случае на частную причину означает, что ребёнок не может обобщить причинные зависимости: он как будто оперирует причинностью, но не постигает ещё закономерности.

Обнаруженное детьми в опытах Ж. Пиаже непонимание причинности объясняется в значительной мере и тем, что Пиаже брал области, чуждые ребёнку, далёкие от его ближайшего окружения и сферы его воздействия. Вопросы о причинах ветра, движения светил и т. п., которые задавал детям Пиаже, весьма далеки от непосредственных жизненных интересов ребёнка и его действия; поэтому ответы получались «мифологические».

В этих «мифологических» ответах детей резко выступает перенос из ситуаций ближайшего окружения с сильным действенным началом. На дальнейшей стадии («индустриальном артифициализме», по Ж. Пиаже), когда всё в природе представляется сделанным кем-нибудь, роль человеческого действия в понимании мира выступает ещё резче у ребёнка. Все эти факты, в частности сопоставление вышеприведённых данных с данными Пиаже, ясно показывают, что мысль ребёнка не одинаково развивается на всех участках; она сначала связана с ближайшим окружением; первое зарождение понимания причинности происходит в действии, в практике. Если проанализировать все указанные прежде проявления понимания детьми причинности, то все они оказываются связанными с наблюдениями ребёнка, с конкретными ситуациями его обихода, с интересами

его действия.

Эта мыслительная деятельность развивается сначала по преимуществу в процессе наблюдения, в теснейшей связи с восприятием. Очень поучительно и рельефно она выступает в попытках *понять*, *объяснить* наблюдаемое при восприятии картинок. Для объяснения их содержания дети сплошь и рядом прибегают к целому ряду *рассуждений* и *умозаключений*.

В проведённом под нашим руководством исследовании Г. Т. Овсепян о развитии наблюдения у детей оказалось, что почти все дети средней дошкольной группы стремились найти причину, дать объяснение наблюдаемого, изображённого на картине явления.

Приведём несколько примеров (из протоколов Г. Т. Овсепян).

Посмотрев на картинку, изображавшую двух девочек, стоящих перед плачущей женщиной, Боря К. (5;3) замечает: «Это было на даче, *потому что* они босые, и у них нет тут вещей». Излагая содержание другой картинки, Люся (4;3) говорит: «Зима. Две девочки сделали бабу, но, как видно, они хотят ещё сделать, *потому что* готовят новый ком снега».

Рита (4;8) глядя на картинку, изображающую двух пограничников с ружьями, пробирающихся в сопровождении собаки к лесу, говорит: «Что это такое — волк? Нет, это собака. Если рядом с охотниками, *значит* собака», — рассуждает Рита, ни к кому не обращаясь (23/XII—1937 г.).

У маленьких дошкольников, как видно из этих примеров, уже имеются подлинные и довольно многообразные умозаключения.

Включая целый ряд рассуждений и умозаключений, наблюдение переходит у ребёнка в сложный процесс обдумывания, размышления и осмысления.

Поскольку объяснение того, что ребёнок видит, предполагает возможность представить себе другую ситуацию, на которой данная развилась, в мышление ребёнка включается и его воображение. Но уже относительно рано пробуждается у детей иногда — когда их опыт даёт им для этого опорные точки — критическое отношение к тому, что им говорят, и стремление к проверке сказанного, к соответствию сказанного действительности.

Отец рассказывает Сане (3;10) сказку. В своём рассказе он допускает небылицу: «У них, — говорит он, — была лошадь с длинными рогами». Сана: «Подожди, папа, мне кажется — у лошади нет рогов; я сейчас посмотрю». Бежит, смотрит на картинку, изображающую лошадь, и говорит: «Да, папа, нет». Этот ребёнок, которому лишь около 4 лет, имеет свои, расходящиеся со словами отца, предположения (ему *кажется*, что у лошади нет рогов), он считает нужным *справиться*, чтобы *проверить* слова отца и свои предположения.

Отличительные особенности ранних форм детского мышления

Наличие у ребёнка 3—4 лет относительно многообразной мыслительной деятельности, включающей различные стороны её, не исключает того, что эта мыслительная деятельность ребёнка не только количественно, но и *качественно* отличается от зрелой мысли. Между мыслью ребёнка и зрелой мыслью взрослого существует и преемственность развития и разрывы непрерывности, «скачки», и единство, и различия, причём различия эти так же многообразны, как и сама умственная деятельность.

1) Ребёнок рано, как мы видели, уже начинает «обобщать», перенося действия и слова с одного предмета на другие. Но это обобщение-перенос существенно отличается от обобщений зрелой научной мысли.

а) Во-первых, ребёнок по большей части обобщает на основании не объективно существенных свойств, а частностей, которые непосредственно привлекают внимание ребёнка в силу их эмоциональной яркости и внешних функциональных признаков.

Обобщения покоятся сначала по большей части на функциональном переносе. Отмеченная Марксом и Энгельсом, показанная Марром роль функционального переноса в историческом развитии значения слов проявляется и в развитии закреплённого в слове значения понятия у детей. Предмет, выполняющий в непосредственном опыте ребёнка ту же функцию по отношению к его потребностям, допускающий то же употребление, имеет для него то же значение. Понятие определяется сначала по преимуществу внешними функциональными признаками предмета.

Маленькая Лёля С. (1;5) подбрасывает и ловит яблоко. На вопрос матери: «чем ты играешь?» отвечает: «маська» (мячик). Затем так же подбрасывает и ловит платок; на тот же вопрос матери Лёля снова отвечает: «маська» (из дневника В. Е. Сыркиной). Всё, что выполняет для неё в данный момент функции мяча, является для неё мячом.

Сана (2;2) вернулась с прогулки. Мать целует её, наклоняясь через спинку кресла: «Ой, я тебе голову оторву», — шутя говорит мать. Сана испуганно, слезливо: «Ой, как же я буду махать головой? Как же я буду одевать шапку? Как же я буду одевать это (показывает на капор)? Не надо, мама, пусть я буду с головой» (из дневника А. М. Леушиной). Голова для Саны определяется опять-таки теми функциями, которые она выполняет; а её функция определяется на этой ступени чисто внешним её употреблением.

б) Во-вторых, «обобщения» ребёнка специфичны не только по тому, на основе какого содержания они совершаются, но и по типу тех отношений, которые лежат в основе обобщения. Ребёнок сначала не отличает сколько-нибудь чётко отношения подчинения частного общему от отношений включения части в целое, общность на основании общего свойства и сопринадлежность в силу смежности; обобщение и ассоциация причудливо переплетаются.

Так, внук Ч. Дарвина, назвав утку по звуковому признаку, который он в ней выделил, «квак», перенёс это слово на воду, по которой плавала утка, и затем, с одной стороны, на различных птиц, с другой — на всевозможные жидкости; таким образом, «обобщение», т. е. перенос одного и того же слова, произошло сначала на основании «общности» в смысле смежности, а затем в пределах каждого ряда по общему признаку. У. Минто приводит (в своей «Логике» [У. Минто, Логика, изд. 3-е, М. 1898, стр. 103.]) аналогичный пример ряда превращений, которые претерпело в словоупотреблении одного ребёнка слово «ма». Этим словом ребёнок сначала назвал свою кормилицу, затем по ассоциации (по смежности) он перенёс это слово на швейную машину своей кормилицы; с неё — по общности некоторых внешних признаков, смутному сходству внешнего вида, издаваемых звуков — на шарманку, с шарманки, опять в результате ассоциации по смежности, — на обезьяну, которую ребёнок, очевидно, видел в сопровождении шарманки, и наконец, снова на основании общности признаков, — на собственную резиновую обезьянку.

в) Общее, к которому в результате обобщения приходит ребёнок, лишь постепенно осознаётся им как таковое. При этом сначала общее начинает осознаваться ребёнком не как всеобщее, а как собирательное общее, образуемое через простое перечисление (приближаясь по типу к тому процессу, к которому стремились свести всякое научное обобщение сторонники эмпирической индуктивной логики). Так, Леля С. (1;9): «Лёля будет игать (играть), мама будет игать, Оля будет игать — ти (все) будут игать». Такие разговоры повторяются часто и доставляют Лёле большое удовольствие (из неопубликованного дневника В. Е. Сыркиной). Другой пример: Сана Н. (1;8) говорит вечером, когда отец с матерью вернулись домой: «Мама писа (пришла), папа писа, Оля писа, все писи (все пришли)». Это своеобразное соотношение между частным и общим находит

себе, естественно, соответствующее отражение не только в суждении, но и в понятиях, которыми оперирует ребёнок. Общее «понятие» означает у ребёнка сначала не систему взаимосвязанных свойств, а совокупность рядоположных предметов. «Лошадь» — это не только вот эта лошадь, а и эта, и эта, и та, но этой собирательной совокупностью отдельных экземпляров и исчерпывается пока значение общего. Общее ещё не выделяется из частного: частное ещё не подчинено общему в том смысле, что соотношение части и общего ещё не осознаётся как таковое. Путь от восприятия, от индивидуального образа в наглядно данной ситуации к обобщениям, которые приближают к понятиям, имеет целый ряд промежуточных ступеней.

Н. А. Менчинская в выше указанной работе выдвинула такой критерий для суждения о том, появились ли у ребёнка общие понятия. Когда ребёнок начинает называть один и тот же предмет двумя словами, из которых одно имеет более широкое значение, чем другое, тогда можно говорить о наличии у него общего понятия. Так, например, ребёнок 1 г. 2 м. называет всех своих кукол словом «ляля» и в то же время для каждой из них у него есть особое название: «Женя», «Дядя», «Мишка». Ребёнок 2 л. 7 м. держит в руках сломанного зайчика. Мать его спрашивает: «Что у тебя?» Он отвечает: «Я не знаю... Какая-то иглюська». Мальчик в этом случае не может воспроизвести специфическое название этой вещи, но отдаёт себе отчёт в её общем назначении, подводит её под общее понятие.

Аналогичные же особенности проявляются в детских умозаключениях. Пока общее ещё не осознаётся как всеобщее, основанное на существенных связях, а сводится к собирательной общности частного, умозаключение у ребёнка сначала часто сводится к переносу по аналогии с одного частного случая на другой или с частного на общее как собирательную совокупность частных случаев (приближаясь к тому, что в логике называли индуктивным умозаключением через простое перечисление) и с общего как такой совокупности частных случаев на один из них. В основе этих умозаключений ребёнка посредством переноса лежат случайные единичные связи, отношения внешнего сходства, более или менее случайные причинные зависимости. А иногда у ребёнка встречаются «умозаключения» от наличия одного предмета или признака к другому в силу установившейся между ними прочной ассоциативной связи по смежности. Пока ребёнок не в состоянии вскрыть существенные, внутренние связи, его умозаключения легко соскальзывают на облечённые во внешнюю форму умозаключений переносы внешних ассоциативных связей с одной ситуации на другую. Но наряду с этим в областях, практически более знакомых и близких ребёнку, у него начинают появляться подлинные индуктивно-дедуктивные, конечно, элементарные умозаключения (см. выше).

2) В соответствии с своеобразным характером «обобщений», заключённых в словах, которыми ребёнок оперирует, находится своеобразие функции, которую выполняет у него слово в процессе мышления.

а) Маленькая Лёля С., проведшая первые годы жизни в одном из волжских городов, называет «Вога» (Волга) всякую реку. «Собственное имя» превратилось у неё в «нарицательное»; грани между этими двумя столь различными категориями слов для неё ещё не существует; слово, обозначающее единичный объект, приобретает «обобщённое» значение. С другой стороны, слова, обозначающие в речи взрослых общие понятия, совокупность взаимосвязанных существенных свойств, сплошь и рядом превращаются сначала в речи ребёнка в собирательное имя для обозначения совокупности иногда более или менее однородных, а иногда скорей сопринадлежных предметов, которые объединены обычной, привычной ребёнку ситуацией — еды, одевания и т. д. (как, например,

разные части туалета — штанишки, носки, ботинки совместно включаются в привычную для ребёнка ситуацию одевания). Как такие же собирательные имена для совокупности сопринадлежных или однородных предметов, употребляет ребёнок и другие слова, подлинным значением которых является общее понятие. Итак: с одной стороны, — *превращение собственного имени в нарицательное*, с другой — *общего термина в имя собирательное*; с одной стороны, *растворение единичного в общем*, с другой — *сведение всеобщего к собирательной совокупности частностей*. Оба эти сдвига, встречающиеся в одной точке, вызываются общими причинами. Не только превращение общего термина в собирательное имя, но и употребление собственного имени («Волга») в качестве нарицательного (для реки и даже вообще для воды) обусловлено тем, что ребёнку затруднительно оперировать отвлечённой системой отношений; а именно это требуется для того, чтобы определить некоторые предметы как единичные. В различных реках, и в Волге в том числе, при непосредственном восприятии бросаются в глаза в первую очередь общие черты. Волга как единичный индивидуальный объект определяется системой координат, фиксирующих её, только ей одной принадлежащее, место на «карте» нашей страны; определение её единичности требует поэтому обобщённой мысли, способной оперировать отвлечёнными отношениями.

Таким образом, выше отмеченные особенности в речи ребёнка, в функциональном употреблении слова являются производными от особенностей его мышления. Конечно, связь между речью и мышлением взаимная, диалектическая, причина и следствие тут неоднократно меняются местами; особенности функционального употребления слова в свою очередь влияют на мышление. Но основным и ведущим является определяющее влияние мышления на речь, специфическим образом отражающего объективную действительность, а не наоборот. Попытаться превратить особенности функционального употребления слова в «производящую причину» особенностей детского мышления — значит дать в корне порочное представление об истинных путях умственного развития ребёнка.

б) Существенные особенности детского мышления выступают и в отношении ребёнка к метафорическому, переносному значению слов. Он сначала понимает их буквально. Трёхлетнему мальчику говорят, что скоро придёт праздник. Проснувшись как-то утром, он поднял вверх пальчик, как бы прислушиваясь, и сказал: «Тс-с, праздник идёт!» Ещё и несколькими годами позже дети, как известно, не понимают переносного значения слов. Значение этого положения выступает особенно рельефно в силу того противоречия, в которое оно вступает с тем не менее бесспорным фактом, что, как только ребёнок овладевает словом, он переносит слово с одного предмета на другой, и первые его «обобщения» представляют собой, казалось бы, не что иное, как употребление слов в «переносном» значении; так можно истолковать, например, выше приведённые случаи, когда ребёнок назвал лай собаки кашлем, потрескивание огня в камине лаем, или другой случай, когда ребёнок назвал угол стола над ножкой его коленом, или, наконец, когда ребёнок употребляет такие выражения, как «я моргаю зубами», «посолить сахаром», и многие другие аналогичные случаи.

Существо вопроса заключается в том, что при переносном, метафорическом употреблении слов одно и то же слово имеет два значения: одно прямое, первичное предметное своё значение, которое закрепилось за ним в языке, и другое — то, которое ему придаётся в данной связи. Фигуральное метафорическое употребление слова, которое по своему прямому значению обозначает определённый предмет, служит для переноса на другой предмет

некоторого абстрагируемого от первого предмета свойства, причём какое именно из свойств первого предмета переносится на другой, определяется из того контекста, в который оно включается. Метафорический перенос всегда предполагает соотношение двух различных предметных или смысловых сфер, осознанных в их различии и общности. Ряд выражений, которые употребляет ребёнок, был бы в речи взрослого метафорическим, переносным в специфическом смысле слова, поскольку ребёнок осознавал бы принадлежность объединяемых таким образом предметов к различным предметным сферам, а первичное прямое значение слова обозначало бы лишь один из этих предметов в его отличие от всех остальных; но у ребёнка, который переносит впервые освоенное им слово с одного предмета на другой, слово не может употребляться в метафорическом значении, потому что оно не закреплено ещё в своём прямом значении.

Трудности, которые представляет сначала для ребёнка понимание переносного значения слов, свидетельствуют прежде всего о затруднительности для него операций соотносящего абстрагирующего мышления. Но они выявляют вместе с тем и специфическое для соответствующего уровня детского мышления соотношение между словом и его значением, между речью и мышлением.

Соотношение между речью и мышлением, а также между словом и его значением не является чем-то неизменным, раз навсегда данным. В процессе развития изменяется не только мышление и речь ребёнка, но и их соотношение, не только запас слов, которым располагает ребёнок, и значение, которое в каждое из них вкладывается на различных этапах умственного развития, но и соотношение между словом и его значением. На ранних ступенях развития мышления слово неразрывно связано с одним прямым своим значением, а это последнее — сначала с самим предметом, так что слово представляется не столько обозначением, сколько как бы свойством предмета. Часто наблюдаемое стремление детей к точным выражениям по существу является стремлением придерживаться буквального значения слов и оборотов речи. С этим специфическим отношением к слову связаны имеющие большое значение в речевом развитии ребёнка своеобразные лингвистические «изыскания», которым, занимаясь словообразованиями, так охотно предаются иногда дети.

Наличие у слова переменного значения означает собственно не отсутствие у него всякого однозначного значения, а наличие у него такого обобщённого значения, которое может приобрести различные частные значения, без того чтобы нарушилась истинность тех положений, в которые входит обозначаемое данным словом понятие. Пользование словами с переменным значением предполагает, таким образом, наличие такой обобщённой мысли, которая умеет соотносить общее и частное в их единстве.

Умение сознательно оперировать словами с переменными значениями знаменует крупнейший сдвиг и в мышлении и во взаимоотношении мышления и речи. Оно находит себе завершённое выражение в умении оперировать буквенными обозначениями в алгебраических и логических формулах.

Таким образом, анализ мышления ребёнка обнаруживает у него относительно очень рано — в дошкольном возрасте и даже в начале его — зарождение многообразной мыслительной деятельности. У маленького дошкольника можно уже наблюдать ряд основных интеллектуальных процессов, в которых совершается мышление взрослого; перед ним встают вопросы; он стремится к пониманию, ищет объяснений, он обобщает, умозаключает, рассуждает; это мыслящее существо, у которого уже пробудилось подлинное мышление. Между мышлением ребёнка и мышлением взрослого человека существует, таким образом, очевидная преемственная связь.

Вместе с тем оказывается, что мышление ребёнка существенно — не

только количественно, но и *качественно* — отличается от зрелого научного мышления взрослого человека. Если мышление ребёнка в самом деле уже подлинное мышление, то это во всяком случае ещё очень своеобразное мышление. Своеобразие ранних форм детского мышления заключается в основном в том, что оно расчленяет и связывает своё содержание по преимуществу так, как оно членится и связывается в воспринимаемой ситуации. Это мышление, включённое в восприятие и подчинённое «логике» восприятия. Отсюда все выше отмеченные специфические черты ранних форм обобщения и вообще мышления детей. Лишь единство этих двух положений, отмечающих как черты, *общие* для мысли ребёнка и взрослого, так и её *отличительные* черты, даёт верное представление о мышлении ребёнка.

Вскрыв элементы подлинной мыслительной деятельности у ребёнка и выявив в ней её специфические черты, мы охарактеризовали мышление ребёнка на ранних ступенях его развития — в тот период, когда впервые складывается мышление в подлинном смысле слова. С другой стороны, анализ мышления (в предыдущем разделе) вскрыл психологическую природу высшей формы — теоретического мышления. Было бы, однако, величайшей ошибкой, если бы кто-нибудь попытался определить весь путь развития мышления, соединив прямой линией его начальные и конечные, высшие формы. Само наличие между ними *качественных* различий уже исключает возможность трактовать это развитие как непрерывное, лишь количественное нарастание. Развитие мышления ребёнка представляет собой качественное изменение не только содержания, но и формы мышления — в едином процессе, в котором качественные различия выступают внутри единства и «скачки», разрывы непрерывности не нарушают преемственности.

Изменение формы мышления совершается в результате борьбы содержания с формой, и обратно: новое содержание сбрасывает неадекватную ему форму, а новая форма ведёт к переделке, к преобразованию содержания; ведущим при этом является содержание. В ходе умственного развития ребёнка эта борьба выступает во взаимоотношении формы детской мысли и того познавательного содержания, которым ребёнок под руководством взрослых овладевает в процессе обучения.

Развитие мышления ребёнка в процессе систематического обучения

По мере того как ребёнок в процессе систематического обучения начинает овладевать каким-нибудь «предметом» — арифметикой, естествознанием, географией, историей, совокупностью знаний, хотя бы и элементарных, но построенных в виде системы, — мышление ребёнка неизбежно начинает перестраиваться. В частной ситуации, воспринимаемой ребёнком и служащей первоначальным объектом его размышлений, сплошь и рядом непосредственно соединено — слито и как бы сращено — то, что существенно между собой не связано. Поэтому пока мысль оперирует только в пределах отдельных частных ситуаций, у неё нет достаточных опорных точек для расчленения существенных связей и случайных совпадений, связей, основанных на общности однородных свойств, и ассоциативных связей по смежности, общности по существу и сопринадлежности к одной и той же ситуации.

Эти специфические формы «ситуативного» мышления неизбежно «сбрасываются» содержанием научного знания, которым ребёнок овладевает в процессе систематического обучения.

Построение системы знаний любого научного «предмета» предполагает расчленение того, что в восприятии сплошь и рядом слито, сращено, но

существенно между собой не связано, выделение *однородных* свойств, *существенно* между собой *связанных*. Поэтому, когда ребёнок начинает обучаться системе знаний различных «предметов», эта система, проникая в сознание ребёнка, по самому принципу своего построения, столь отличного от строения воспринимаемой ситуации, неизбежно прорывает, сбрасывает, преобразует формы «ситуативного» мышления и служит основой для развития у ребёнка новых форм рассудочной мыслительной деятельности.

В научных дисциплинах, которые становятся предметом обучения ребёнка в школе, расчленяется то случайное, агрегативное сочетание вещей, в котором они бывают даны в конкретной ситуации; посредством абстракции выделяется и берётся в своих внутренних взаимосвязях один вид однородных явлений или одна их сторона, — как, например, количественная сторона вещей в арифметике. Особенности рассудочной мыслительной деятельности, которая формируется в процессе овладения построенной на таких началах системой знаний, так же отличаются от выше охарактеризованных начальных форм мыслительной деятельности, как характерное для научного знания членение материала на различные дисциплины или «предметы» отличается от структуры ситуации, данной в восприятии.

В процессе овладения предметным содержанием знания, построенного на новых началах, у ребёнка формируются и развиваются формы рассудочной деятельности, свойственные научному мышлению. Мысль расчленяет восприятие и выделяется из него. Мышление ребёнка переходит на новую ступень. Оно овладевает *новым содержанием* — систематизированным и более или менее обобщённым содержанием *опыта*. Систематизированный и обобщённый опыт, а не единичные ситуации, становится основной опорной базой его мыслительных операций. Если мышление на предыдущей ступени было охарактеризовано как «ситуативное», то на этой ступени оно может быть названо — по своему содержанию — эмпирическим. На новом содержании формируются и *новые формы* — «рассудочной» мыслительной деятельности. В систематизированном и обобщённом содержании опытного знания мысль приобретает достаточно опорных точек для недоступного ещё ситуативному мышлению расчленения существенных связей и случайных совпадений *общности* по существу — от *сопринадлежности* к одной и той же ситуации. Это сказывается на обобщениях ребёнка, на его умозаключениях, на всём его мышлении.

У ребёнка и до овладения им системой знания имелись уже в некоторой мере обобщения, анализ, синтез. Но все они сейчас перестраиваются. Общее перестаёт быть только собирательной совокупностью частных, отдельных предметов, превращаясь в совокупность однородных существенно между собой связанных свойств. Особенное и общее выделяется из единичного, частное подчиняется общему. Существенное значение в мышлении ребёнка приобретают родовые и видовые понятия, которые играют столь значительную роль в классифицирующих отраслях науки (систематика растений, систематика животных и т. д.), и соответствующая форма абстракции. Соответственно оформляются также индукция и дедукция. По новым линиям начинает идти анализ и синтез. Мысль переходит уже от случайных связей ко всё более существенному в них. Но при этом сохраняется ещё ограниченность мышления по преимуществу *внешними чувственными* свойствами или признаками. Более или менее существенные связи познаются пока в основном лишь постольку, поскольку они даны во внешнем чувственном содержании опыта. Мышлению ребёнка на этой ступени уже доступно научное знание, поскольку оно заключается в познании конкретных фактов, их классификации, систематизации и эмпирическом объяснении. Теоретическое объяснение, отвлечённые теории в

абстрактных понятиях и такие же абстрактные закономерности на этой ступени развития мышления вообще ещё мало доступны. В единстве представления и понятия господствующим является ещё представление. Всё мышление ребёнка — доступные ему понятия, суждения, умозаключения получают на этой ступени развития новое строение.

В этот первый период систематического школьного обучения, овладевая первыми основами системы знаний, ребёнок входит в область абстракции. Он проникает в неё и преодолевает трудности обобщения, продвигаясь одновременно с двух сторон — и от общего к частному и от частного к общему. Опираясь на частный единичный случай и на одну из немногих опорных точек, которыми ребёнок овладевает в области общего, он идёт к специальному понятию и на основе последующего обобщения частного приходит к более содержательным обобщениям.

Овладение понятиями

Овладение научными понятиями совершается у детей в процессе обучения. Процесс овладения обобщённым понятийным содержанием научного знания, сложившегося в ходе исторического развития, является вместе с тем и процессом формирования способности детей к обобщению. Развитие способностей ребёнка к обобщению является и предпосылкой и следствием его умственной деятельности, направленной на овладение понятийным содержанием научного знания. Обобщение содержания научных понятий осознаётся ребёнком с разной мерой глубины и адекватности проникновения в него, совершается как бы уступами. Уровень усвоения детьми различных понятий существенно зависит от уровня заключённого в соответствующем понятии обобщения, от близости или отдалённости от наглядного содержания, от смежности его опосредования. Это положение конкретно раскрыто И. Гиттис [И. Гиттис, Историческая терминология в начальном обучении истории, журн. «Советская педагогика», 1937, № 3.] в отношении исторических понятий. По её данным, дети, учащиеся III — IV классов в объяснении терминов, обозначающих конкретные объекты исторической жизни (как-то город, фабрика и т. д.) — не только сильные, но и средние и даже слабые ученики — поднимаются до чётких и содержательных определений. Большинство детей указывали существенные признаки в определениях терминов, для каждого у них находятся наглядные основы, хотя бы в виде схемы. Благополучно в общем обстояло дело и в тех случаях, когда при определении, например, социального положения людей («смерд», «служилые люди» и т. д.) нужно было дать определение посредством указания на род и видовой признак. Значительные трудности появляются при определении понятий, выражающих систему отношений. Такие термины, как, например, эксплуатация, поэтому даются детям трудно. В отношении таких понятий у большинства детей наблюдается значительное снижение уровня объяснений; при этом уровень объяснений у детей обнаруживает значительные колебания от очень несовершенных и даже просто совсем неадекватных у одних — более слабых, до вполне удовлетворительных — у других. Как общее правило, употребление термина в изложении в историческом контексте стоит на более высоком уровне, чем его определение.

В литературе имеется немало данных о несовершенстве тех обобщений, которыми оперируют часто дети, и неадекватности преломления в их сознании понятийного содержания научного знания.

Так, анализируя природоведческий словарь учащихся 1 класса, П. Иванов [П. Иванов, Природоведческий словарь учащихся I класса, журн. «Начальная школа», 1939, № 7.] приводит многочисленные факты, показывающие, какие

несущественные признаки нередко принимаются детьми за основу при овладении понятиями из области естествознания. Определяющим признаком о дереве оказывается у детей несущественный признак величины. На этом основании возникает, например, такой ошибочный ответ одного ученика: «Смородину нельзя к деревьям относить, она низкая». Аналогично этому летание позвоночных по воздуху вначале является для детей определяющим признаком в их понятии о птице. Поэтому к птицам причисляются летучая мышь и бабочка.

М. Н. Скаткин в своей статье, посвященной образованию элементарных понятий в процессе обучения естествознанию [М. Н. Скаткин, Образование элементарных понятий в процессе обучения естествознанию, журн. «Советская педагогика», 1944, № 4.], приводит материал, характеризующий усвоение учащимися IV класса ряда естествоведческих понятий. Так, например, на вопрос о том, как, по каким признакам можно отличить плод от других частей растения, дети отвечали: «плоды вкусны», «плоды мы едим», «плоды растут наверху», «плоды красные, а листья зелёные», т. е. они указывали в этих случаях признаки наглядные, ярко бросающиеся в глаза, но несущественные. Только ничтожная часть опрошенных детей указала на то, что в плодах есть семена, таким образом выявив правильное усвоение ими понятия «плод».

Основания или повод для выработки таких ошибочных понятий лежат в значительной мере в несовершенстве педагогического процесса.

Большинство исследований, посвящённых тому, как дети овладевают *понятиями*, пользовалось методом определений. Метод определений не вскрывает подлинного развития понятий, а лишь учитывает их наличный состав; при этом он даёт не всегда адекватную картину овладения понятиями. Дети обычно лучше оперируют понятиями, нежели дают их определение, потому что первично ребёнок овладевает понятиями не в терминологических определениях, а в конкретных мыслительных операциях, применяя их в различных контекстах. Тем не менее даже метод определений обнаруживает большой качественный сдвиг в мышлении школьника по сравнению с дошкольником. Основная линия развития мышления проявляется в том, что определения, т. е. раскрытие содержания понятия, всё более высвобождаются от обусловленности субъектом и от связанности непосредственной ситуацией; определения понятий становятся всё более объективными и опосредованными.

На ранних ступенях развития у дошкольника значительное место занимают целевые определения. Многочисленные данные различных исследований обнаруживают качественные сдвиги в характере определений у детей на протяжении школьного возраста. Так, Э. Барнес, исследовавший понятия у 2000 детей в возрасте от 5 до 15 лет, установил, что количество целевых определений (по употреблению) прогрессивно падает, а количество различных видов логических определений растёт. Также и по данным других исследований у учащихся начальной школы логические определения прогрессируют за счёт целевых. При этом наиболее совершенными оказываются определения, связанные с эмпирически-конкретным материалом, и ещё мало доступны определения сложных отвлечённых понятий.

За определением по целевому назначению сначала следуют определения посредством перечисления признаков. Первую попытку определить предмет не только отношением его к субъекту, минуя объективные отношения предметов друг к другу, и не только посредством наглядных признаков представляют логические определения посредством родового понятия. Это определение по своей структуре приближается к определениям формальной логики. Оно включает предмет в класс однородных с ним предметов, а не в систему связанных с ним предметов или понятий. По данным ряда исследователей, этот тип

определения прогрессирует главным образом у младших школьников от 7 до 10—11 лет.

При этом слабость обобщения у детей на первых порах сказывается в том, что они часто указывают не специфический признак, а частный. Их определения поэтому не исчерпывающие: им редко удаётся определить всё определяемое и только определяемое. В каждом таком случае даётся определение, правильное применительно к одной частной ситуации, но не обобщённое путём выделения существенных для него отношений, не зависимых от этой ситуации. В этих определениях ребёнок, пользуясь общими понятиями, всё же остаётся ещё связанным частной ситуацией, непосредственно ему данной: для одного двоюродный брат — это сын дяди, для другого — тёти; для одного тётя — это сестра матери, для другого — сестра отца. Обобщённость мысли далеко не полная, она исходит из непосредственной точки зрения, остающейся неизбежно во власти частных ситуаций. Вместе с тем признаки, которыми определяются понятия, часто берутся рядоположно: ребёнок пользуется то одним из них, то другим, а не их системой.

Третьей, более высокой, формой определения являются определения посредством включения понятия в систему определяющих его объективных связей (вместо формальных отношений подчинения). Таковы так называемые генетические определения, которые определяют физическое явление связью с порождающими его причинами, или отвлечённое понятие — системой существенных для него отношений. И такие определения могут носить не вполне обобщённый характер. Например, когда 11-летний мальчик в опыте А. Мессера так определяет разум: «разум это — когда мне жарко, и я не пью», то его определение заключает в себе правильную мысль о том, что разум проявляется в учёте последствий, но выражает её применительно к частной ситуации, на отдельном примере. Определения посредством примера у школьника с развитием у него отвлечённого мышления резко падает. Поскольку путь к обобщению лежит через раскрытие связей и отношений, эта форма определений открывает большие возможности для обобщения и легче поднимается на высокую ступень адекватного обобщённого определения понятия, включающего всё то и только то, что объективно существенно.

Различные формы определения в реальном мышлении ребёнка при этом сплошь и рядом в том или ином соотношении сосуществуют: в то время как более элементарные формы определения, т. е. раскрытия содержания понятия, вообще ещё преобладают в отдельных областях, которыми ребёнок лучше овладел, наблюдаются уже и более совершенные формы, и обратно: в то время как в общем, в основных областях той системы знаний, которой в процессе обучения уже овладел ребёнок, он освоил высшие формы определения, на других, отсталых участках ещё встречаются и низшие.

Суждения и умозаключения

В развитии *суждений* ребёнка существенную роль играет расширение знаний и выработка установки мышления на истинность. Она закрепляется в школьном возрасте обучением, в процессе которого ребёнку сообщаются знания и от него требуют правильных ответов, оценивая их с точки зрения их правильности. Но пока познавательное проникновение в предмет неглубоко, истинным легко признаётся то, что исходит из авторитетного источника и потому представляется достоверным («учитель сказал», «так написано в книге»). Положение изменяется по мере того, как углубляется познавательное проникновение в предмет, и в связи с ростом сознательности ребёнок начинает устанавливать своё внутреннее отношение к истинности своих суждений.

Первый школьный возраст характеризуется обычно сугубым реализмом

установок, господством интереса к конкретным фактам объективной действительности (проявляющегося в коллекционировании, составлении гербариев и пр.). Конкретные факты стоят в центре интеллектуальных интересов ребёнка. Это сказывается на содержании и структуре его суждений. В них значительное место занимают «суждения наличного бытия» и «суждения рефлексии», говоря языком диалектической логики; из «суждений понятия» представлены преимущественно ассерторические, значительно слабее проблематические и аподиктические. Сами доказательства, к которым прибегает ребёнок, сводятся сплошь и рядом к ссылке на пример. Ссылка на пример и аналогия являются типичными приёмами, «методами» доказательства маленького школьника.

Очень распространённое представление о том, что мышление ребёнка характеризуется в первую очередь неспособностью раскрывать связи и давать объяснения, явно несостоятельно; наблюдения опровергают его. Для ребёнка скорее характерна лёгкость, с которой он устанавливает связи и принимает любые совпадения как объяснения. Первая попавшаяся связь, часто случайная и субъективная, без всякой проверки принимается за универсальную закономерность; первая представившаяся мысль без всякой критики и взвешивания — за достоверное объяснение. Мысль ребёнка работает сначала короткими замыканиями. Лишь по мере того как ребёнок, расчленяя мыслимое от действительного, начинает рассматривать свою мысль как гипотезу, т. е. положение, которое нуждается ещё в проверке, суждение превращается в рассуждение и включается в процесс обоснования и умозаключения.

По данным ряда исследований, у младших школьников наблюдается значительное развитие в способности *умозаключения*.

В первом школьном возрасте (7—10 лет) формируются индуктивные и дедуктивные умозаключения, раскрывающие более глубокие объективные связи, чем трансдукция у дошкольника. Но и в этом периоде: 1) умозаключения ограничены преимущественно предпосылками, данными в наблюдении. Более абстрактные умозаключения оказываются большей частью доступными, главным образом лишь поскольку они могут быть совершены при помощи наглядной схемы, как, например, умозаключения в соотношении величины. Не исключена, конечно, и в этом возрасте возможность более отвлечённых умозаключений (но они носят лишь более или менее спорадический характер); целая система отвлечённых умозаключений (например дедуктивная математическая система) без наглядной основы в этом возрасте, как общее правило, мало доступна. 2) Умозаключения, поскольку они объективны, совершаются в *соответствии* с определёнными принципами или правилами, но не на *основе* этих принципов: эти общие принципы не осознаются. Поскольку логическая необходимость умозаключения не осознана, весь путь рассуждения большей частью недоступен ещё пониманию.

Все эти данные свидетельствуют о большом качественном сдвиге в мышлении школьника по сравнению с мышлением дошкольника; вместе с тем они обнаруживают и границы этой новой ступени мышления; мысль ещё с трудом выходит за пределы сопоставления ближайших фактов; сложные системы опосредований ей ещё мало доступны. Овладение ими характеризует следующую ступень развития мысли.

Оперируя уже на этой ступени многообразными понятиями вещей, явлений, процессов, мышление ребёнка подготовляется таким образом к осознанию самих понятий в их свойствах и взаимоотношениях. Тем самым внутри этой ступени мышления создаются предпосылки, возможности для перехода на следующую ступень. Эти возможности реализуются у ребёнка по

мере того, как в ходе обучения он овладевает системой теоретического знания.

Развитие теоретического мышления в процессе овладения системой знаний

Эмпирическое по своему содержанию мышление выше охарактеризованной ступени может быть по своей форме определено как рассудочное — в диалектическом понимании, различающем рассудочную мыслительную деятельность и собственно разумную «диалектическую» мысль, которая предполагает «исследование природы самих понятий». Усваивая в ходе обучения систему теоретического знания, ребёнок на этой высшей ступени развития научается «исследовать природу самих понятий», выявляя через их взаимоотношения всё более абстрактные их свойства; эмпирическое по своему содержанию, рассудочное по форме, мышление переходит в теоретическое мышление в абстрактных понятиях.

По мере формирования у ребёнка теоретического мышления ребёнок и подросток всё больше научаются осознавать обобщённые закономерности явлений. Мышление начинает свободно переходить от единичного через особенное к всеобщему, от случайного к необходимому, от явлений к существенному в них, от одного определения сущности ко всё более глубокому её определению и приходит ко всё более глубокому познанию действительности во взаимосвязи её различных моментов, сторон, её сущности. Точнее: именно по мере того как совершается познавательное проникновение мысли ребёнка в объективную действительность, и совершается формирование его мысли. Ребёнок не только и даже, пожалуй, не столько всё глубже познаёт действительность, по мере того как развивается его мышление, но и его мышление всё более развивается, по мере того как всё углубляется его познавательное проникновение в действительность.

Вместе с тем, переходя в процессе обучения к усвоению системы теоретического знания, которое является уже «исследованием самих понятий», мышление ребёнка приходит и ко всё более совершенному осознанию закономерности своих собственных операций.

Неправильно было бы утверждать, как это неоднократно делалось в психологической литературе, что ребёнок до развития у него теоретического мышления в отвлечённых понятиях вообще не осознаёт своих мыслительных операций. Но верно, что лишь на этой ступени развития мышления, когда ребёнок в процессе обучения овладевает теоретическим знанием, подводящим его к исследованию самих понятий, *форма* мышления осознаётся им в отличие от содержания и познаётся в её специфических закономерностях. Это осознание формы мысли в её специфических закономерностях является существенным фактом или стороной в истории умственного развития ребёнка. Оно накладывает новый отпечаток на всю его мыслительную деятельность.

Примерно к 11 годам, по данным Ж. Пиаже и Г. Ормиана, дети начинают осознавать умозаключения не только по их содержанию, но и по их форме. В исследовании Г. Ормиана об «Умозаключающем мышлении ребёнка» для младших детей — до 11 лет — каждая задача в силу различия своего частного содержания, несмотря на тожественность господствовавших в них отношений, представлялась чем-то абсолютно новым и различным. Дети решали задачи, исходя из рассмотрения и понимания их частного содержания. Но такое решение, которое ещё не осознало общего и не выделило его в единичном, чрезвычайно ненадёжно. Отсутствие в нём обобщённости свидетельствует о том, что существенные связи, на которых основывается решение задачи, не осознаны. С 11 лет дети после решения нескольких задач, построенных по одному общему

принципу, говорили при предъявлении им следующих однородных задач, что это «всё то же самое», и делали вывод уже на основе общей формулы, выделившейся в сознании ребёнка из конкретного содержания.

В то же время с 7 и особенно с 11 лет до 14 очень увеличивается значение причинных связей в мышлении ребёнка, причём (как установило исследование К. Гросса) сначала сильно преобладает интерес к причинам явлений; в своих суждениях ребёнок по преимуществу стремится ответить или получить ответ на вопрос «почему». Затем соотношение изменяется в смысле роста числа прогрессивных вопросов по сравнению с регрессивными: подростка начинает больше интересовать будущее, его мышление начинает направляться на раскрытие следствий. Вместе с тем от установления единичных причинно-следственных зависимостей в частных наглядных ситуациях оно поднимается к пониманию общих закономерностей. Мысль начинает более глубоко отличать действительное, возможное и необходимое. В теснейшей взаимосвязи друг с другом появляются суждения, выражающие *гипотезы* и *законы*. Гипотезы по самому существу требуют проверки — критики и обоснования, т. е. рассуждения. Рассуждение — это прежде всего проверка и доказательство гипотез. Умение рассуждать гипотетически и рассматривать своё суждение как гипотезу, нуждающуюся ещё в проверке, составляет самую показательную особенность зрелой мысли; отсутствие этой способности — самую симптоматическую черту мышления ребёнка.

Осознание формы мысли, опирающееся на возрастающую обобщённость её содержания, в свою очередь приводит к тому, что мысль становится более обобщённой, систематической и сознательно целенаправленной. Рассуждения, умозаключения начинают совершаться не только в *соответствии* с определёнными принципами или правилами, но и на *основе* этих уже осознанных принципов. Это осознание формы мысли даётся часто не легко, но по мере того как оно достигается, процесс оперирования формою мысли, овладения ею представляет по большей части особый интерес. В наблюдающейся иногда у подростков склонности к спорам, дискуссиям, отвлечённым рассуждениям по существу сплошь и рядом проявляется именно этот интерес к овладению формой мысли.

Новый уровень отвлечённой теоретической мысли сказывается также во взаимоотношениях мышления и речи, а также мышления и наглядно-образного содержания восприятия, представления. С развитием теоретического мышления получает принципиально завершённые формы переход от единичного к всеобщему, от конкретного — к абстрактному, и обратно: единичное становится выразителем общих свойств, конкретное — формой проявления абстрактного. Притом этот возврат к конкретному, мысленное воспроизведение конкретного через абстрактные определения, взятые в их взаимосвязи, представляет собой продукт высшей зрелости мысли.

В отношении между мышлением и речью новый уровень мышления находит себе выражение в том, что: а) значительную роль в речи начинают играть *термины*, т. е. слова, значение которых определяется из контекста определённой системы научного знания, независимо от случайных наслоений, которые они могут приобрести в той или иной частной ситуации; б) другим выражением того же сдвига в мышлении является развивающееся в этот период понимание метафорического переносного значения слов, поскольку переносное значение слова — это то обобщённое значение, которое оно приобретает из контекста; наконец, в) особенно заострённо сказываются особенности речевой формы отвлечённого мышления в умении оперировать формулами с буквенными обозначениями (алгебра, логика).

Таким образом, вырисовывается общий ход и основные этапы в развитии мышления у ребёнка, являющиеся ступенями всё более глубокого познавательного проникновения в действительность.

Мы наметили эти ступени, особенно высшие, очень схематично. Для того чтобы от этой схемы перейти к изображению конкретного пути умственного развития ребёнка, необходим целый ряд специальных экспериментальных исследований. Но возможность правильной постановки этих исследований предполагает, в свою очередь, правильную общую теоретическую концепцию развития мышления ребёнка. Большинство имеющихся работ о мышлении ребёнка трудно использовать именно из-за порочной общей концепции, из которой они исходят. Поэтому целесообразно пока с возможной чёткостью наметить общую линию развития мышления, с тем чтобы затем отдельные звенья её были уточнены и конкретизированы в специальных исследованиях.

Эти намеченные нами ступени развития мышления могут быть ориентировочно отнесены к возрастным периодам. Можно ориентировочно сказать, что развитие мыслительной деятельности, начинающееся с «возраста вопросов», может быть отнесено к дошкольному возрасту, что развитие эмпирического рассудочного мышления типично по преимуществу для учащегося начальной школы, а развитие теоретического мышления — для учащегося средней школы. В практических педагогических целях для предварительной ориентировки педагога это необходимо. Но при этом надо помнить, что возрастные особенности реально даны лишь в единстве с индивидуальными. В такой сложной и высокой функции, как мышление, индивидуальные различия особенно велики; они к тому же тем больше, чем старше ребёнок, чем выше уровень его развития.

Говоря о ступенях в развитии мышления, необходимо иметь в виду, что высшие ступени, развиваясь, не вытесняют низших, а преобразуют их. Когда развивается теоретическое мышление, то ни сенсо-моторное (наглядно-действенное), ни наглядно-образное мышление, конечно, не исчезают, а преобразуются, совершенствуются, сами поднимаются на высшую ступень. Между ними создаются многообразнейшие, сложные, от случая к случаю индивидуально варьирующие взаимоотношения.

Так как ступени в развитии мышления связаны по преимуществу с определённым содержанием, а не являются универсальными структурами, покрывающими равномерно всё мышление ребёнка определённого возраста независимо от его содержания, то в мышлении каждого ребёнка можно обычно на различных участках обнаружить одновременное сосуществование различных ступеней.

Ученики старших классов начальной школы обнаруживают качественно различный уровень мышления при оперировании целыми числами и в операциях с дробями. Так, например, решая пример из области целых чисел «25 - 11», ученик от 25 отнимает 5, а затем из полученного результата, 20, отнимает 6. Он производит эту операцию, не нуждаясь в опоре на наглядный материал. Его операции с целыми числами носят абстрактно-вербальный характер, они опираются на знание числовых отношений.

Но операции с дробями тот же самый ученик может успешно выполнить только при наличии наглядного материала. Так, например, получив задание разделить 3 предмета на 4 равные части, ученик дробит каждый предмет на соответствующее количество долей, распределяет доли и затем только даёт словесное обозначение полученному результату. Таким образом, его операции с дробями носят наглядно-действенный характер.

Образования и операции различных уровней, конечно, не просто внешне

сосуществуют. «Сосуществование» различных ступеней в мышлении ребёнка означает по существу, что в ходе развития мышления, как и во всяком процессе развития, имеются как передовые, нарождающиеся, так и отмирающие, отсталые формы, между которыми идёт борьба. Внутреннее противоречие и борьба между передовыми только ещё нарождающимися формами мышления и уже отмирающими формами, господствовавшими на предыдущей стадии, проходит через всю историю развития мышления.

Сосуществование различных ступеней в мышлении ребёнка не снимает, конечно, вопроса о том, какая из них является определяющей. С точки зрения, например, Ж. Пиаже с его теорией спонтанности мышления, такой ступенью, определяющей подлинный уровень мышления ребёнка в целом, является наименее затронутая обучением и потому неизбежно наиболее отсталая сфера. Для нас определяющей является наиболее передовая область.

На различных этапах развития разные области знания являются теми выдвинутыми вперёд участками, на которых формируются более высокие формы мышления, на которых оно раньше всего переходит на высшую ступень. В раннем возрасте такой областью является, по-видимому, арифметика. В процессе овладения количественными определениями формируется абстракция от конкретно-качественных свойств вещей. При переходе из начальной в среднюю школу такую же роль в развитии отвлечённого мышления может играть алгебра. В разные периоды разные науки вносят каждая свой специфический вклад в развитие мышления и могут явиться тем плацдармом, на котором раньше формируются те или иные стороны более высоких ступеней мышления.

Теории развития мышления ребёнка

Господствующая в современной зарубежной психологии общая концепция развития наложила очень глубокий отпечаток и на господствующее в ней понимание развития мышления. Типичным для понимания путей развития мышления у ряда таких крупных исследователей детского мышления, как К. Бюлер, В. Штерн, Ж. Пиаже и др., является соединение *идеализма* в трактовке природы мышления с *биологизмом* в понимании «движущих сил» его развития.

В развитии мышления выделяется ряд будто бы независимых от содержания формальных структур, сменяющих друг друга в зависимости от возраста. Их последовательность предопределена биологическими закономерностями возрастного созревания. Значение обучения, в процессе которого ребёнок овладевает определённым познавательным содержанием, сводится на-нет. Развитие мышления рассматривается как «стихийный» процесс, как продукт лишь органического созревания.

На этой биологизаторской основе одна за другой возводятся сугубо идеалистические надстройки. Так, для В. Штерна существо мысли заключается в «интенциональном отношении», которое дано «рядом» с соответствующим представлению содержанием: Штерн связывает его с общей целенаправленностью, которая, с точки зрения его «персоналистической» метафизики, изначально заложена в личности.

В качестве второго признака, который наряду с интенциональным отношением определяет, по Штерну, мышление, он выдвигает «господство над движением сознания посредством активного устремления на новые намерения». Этот процесс овладения процессом своего сознания совершается, по Штерну, благодаря речи, с развитием которой и начинается поэтому развитие мышления. Развитие образования понятий начинается с общих принципов и категорий. В итоге у Штерна получается сугубо идеалистическая — телеологическая и априористическая концепция развития мышления. В качестве основного «закона

развития» выдвигается то положение, что развитие мышления будто проходит через ряд стадий, следующих друг за другом с фатальной предопределённостью. Штерн сам отмечает, что в этом понимании развитие мышления представляет собой частный случай «очень широкого закона развития». Суть его в конечном счёте сводится к тому, что психическое развитие ребёнка является *стихийным* процессом, который совершается самотёком в силу взаимодействия (*конвергенции*) внутренних закономерностей, заложенных в личности, и внешних факторов.

За этим очень спорным теоретическим обрамлением у Штерна вскрывается большое богатство никак не связанных с ним очень тонких наблюдений над мышлением детей и ходом их умственного развития. В отличие от целого ряда других учёных, охотно оперирующих обезличенными статистическими средними, добытыми путём обработки данных тестирования, Штерн широко пользуется пристальным длительным индивидуализированным изучением детей (прежде всего собственных). Эта близость его к жизни детей придаёт подкупающую свежесть и правдивость многим частным его наблюдениям.

Аналогичные тенденции определяют и концепцию К. Бюлера. Развитие мышления ребёнка для него всецело определяется биологическим созреванием организма. Само понимание мышления остаётся при этом явно идеалистическим. Как и Штерн, К. Бюлер подчёркивает роль речи, слова в развитии мышления и выдвигает на передний план априорные категории.

Особенного внимания и анализа требует та очень популярная концепция детского мышления, которую дал Ж. Пиаже. Пиаже определяет мышление ребёнка до 11—12 лет как синкретическое (см. выше). При этом синкретизм представляется, по крайней мере в первых основных его работах, как единая универсальная структура, покрывающая всё мышление ребёнка.

Синкретизм выражается в том, что ребёнок будто оперирует целостными, не дифференцированными схемами: синтез у него не опирается на анализ; вместе с тем он рядополагает, вместо того чтобы синтезировать. Эта структура мышления, согласно Пиаже, обусловлена эгоцентрической природой ребёнка.

Концепция эгоцентризма Пиаже связана с концепцией *психоаналитиков*, с одной стороны, *социологической школы Э. Дюркгейма* — с другой. Пиаже исходит из понятия аутистического мышления и *определяет эгоцентрическую мысль, как промежуточную форму между мыслью аутистической и разумной*. Но в то время как аутистическое мышление определяется в первую очередь тем, что оно не подчиняется принципу реальности, т. е. не сообразуется с объективной действительностью, эгоцентрическое мышление определяется в первую очередь тем, что оно не подчиняется принципу социальности: оно несообщаемо. Переходя к интерпретации аутистической мысли, Пиаже выдвигает то положение, что генетической основой всех различий между аутистической. и разумной мыслью является социализированный характер разумной мысли, предназначенной для сообщения, с одной стороны, и несообщаемость аутистической мысли, по существу своему индивидуальной, — с другой. Концепция психоаналитиков перекрывается и перекрещивается с концепцией социологической школы Дюркгейма, для которой объективность сводится к социально организованному и согласованному опыту, а логическая необходимость — к общезначимости.

Для Ж. Пиаже в связи с этим эгоцентризм не только установка; это целый «строй» или система мыслей, определяющая «представление о мире»; это мировоззрение ребёнка, которое предопределено структурой его мышления. По Пиаже, на самой ранней ступени своего развития ребёнок имеет уже свою философию; он солипсист. Затем на смену солипсизму приходят другие, обусловленные эгоцентризмом формы мифологического мышления (анимизм,

артифициализм и пр.). При этом, с точки зрения Пиаже, эгоцентризм непосредственно заложен в природе ребёнка. Он определён его «психологической субстанцией». Это первичный биологический факт. Ребёнок, по Пиаже, первоначально не социальное существо. Процесс его социализации происходит извне, под напором окружающей ребёнка социальной среды, которая постепенно побуждает ребёнка приспособить свою мысль к мысли окружающих и вытесняет из него таким образом заложенный в его природе эгоцентризм.

Большая и неоспоримая заслуга Пиаже заключается в том, что он ярче и глубже, чем кто-либо, поставил вопрос о развитии мышления ребёнка как вопрос не только количественных, но и качественных изменений и попытался выделить в ходе умственного развития ребёнка качественно различные ступени. При этом вопрос об этих ступенях и их характеристике Пиаже поднял в план большой общепсихологической проблематики. Однако, подчеркнув различие мышления ребёнка от зрелой мысли взрослого, Пиаже внешне противопоставил их друг другу, разорвав по существу единство умственного развития человека. За несомненно существующими различиями для него вовсе исчезла также несомненно существующая общность различных ступеней, на которых основывается преемственность в ходе развития. Это внешнее противопоставление детской мысли ребёнка и зрелой мысли упирается у Пиаже в такое же внешнее противопоставление индивидуального и социального, не учитывающее общественной природы самого человеческого индивида.

В связи с этим мышление и даже речь представляются в теории эгоцентризма у Пиаже как состоящие из актов изолированного индивида, который плетёт их ткань, будучи замкнут в самом себе.

Утверждая далее, что лишь наступающая затем социализация мысли ребёнка, преодолевая заложенный будто бы в его природе эгоцентризм, делает её разумной и логичной, Пиаже становится на позиции явного конвенционализма. Истина определяется не адекватностью мысли бытию, а «согласием умов между собой». Логика мысли отрывается от логики бытия, от объективности, превращаясь в функцию идеалистически понимаемой «социальности». Она будто бы порождается лишь идеальным контактом сознаний друг с другом вне контакта с объективной реальностью. В этом снова проявляется идеализм, выступающий как с лицевой, так и с оборотной стороны рассуждений Пиаже.

С этим связано и то, что развитие мышления превращается лишь в смену точек зрения («эгоцентрической» — «социальной»). Оно рассматривается вне связи и зависимости от объективного познавательного содержания, которым в ходе обучения овладевает ребёнок. Недоучёт зависимости форм мысли от содержания, которому принадлежит в действительности ведущая роль, и лишает Пиаже возможности вскрыть подлинные пути развития мышления, которое совершается в постоянном взаимодействии формы и содержания.

В психологической литературе, главным образом английской, имеется ряд работ, критически противопоставляющих себя Пиаже. Все они противопоставляют Пиаже другие концепции. Самой крупной из этих работ является книга С. Айзекс. [S. Isaacs, Intellectual Growth in young children, N.-Y. 1930.]

Эта книга содержит обширный фактический материал, почерпнутый из длительных наблюдений педагогом над детьми в возрасте от 3 до 8 лет.

В фактической своей части она даёт значительно более прогрессивную характеристику умственного развития ребёнка, чем работы Пиаже. В дневниковых записях детских высказываний, зафиксированных Айзекс, можно найти яркие образцы того, что — вопреки Пиаже — дети иногда очень рано улавливают относительность некоторых явлений и понятий, что они рано

обнаруживают совсем не «синкретический» образ мысли и вовсе не «эгоцентрические» установки.

Но интересная по своим фактическим данным, книга С. Айзекс «Об умственном росте детей» не даёт той истории умственного развития детей, которая правильно отразила бы его истинный ход: в ней — в противоположность Ж. Пиаже, — пожалуй, недоучтены качественные различия в структуре мышления ребёнка-дошкольника и не вскрывается, как изменяющееся объективное предметное содержание знания, осваиваемое ребёнком в ходе обучения, приводит к изменению структуры его мышления.

В психологической литературе СССР изучению мышления ребёнка посвящён целый ряд исследований (работы П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Д. Н. Узнадзе и его сотрудников и ряд других). Некоторые из них связаны с теоретическими построениями, перекликающимися с выше отмеченными теориями развития мышления ребёнка.

Глава XI. Речь

Проблему речи обычно ставят в психологии в контексте: мышление и речь. Действительно, с мышлением речь связана особенно тесно. Слово выражает обобщение, поскольку оно является формой существования понятия, формой существования мысли. Генетически речь возникла вместе с мышлением в процессе общественно-трудовой практики и развивалась в процессе общественно-исторического развития человечества в единстве с мышлением. Но речь всё же выходит за пределы соотношения с мышлением. Значительную роль в речи играют и эмоциональные моменты: речь коррелирует с сознанием в целом.

Речь и общение. Функции речи

Изучая человеческое сознание и подчёркивая его связь с деятельностью, в которой оно не только проявляется, но и формируется, нельзя отвлечься от того, что человек — общественное существо, его деятельность — общественная деятельность и сознание его — общественное сознание. Сознание человека формируется в процессе общения между людьми. Совершающийся на основе совместной практической деятельности процесс духовного, сознательного общения между людьми осуществляется через посредство речи. Поэтому конкретную реализацию положение об общественном характере человеческого сознания получает в признании единства речи или языка и сознания. «Язык, — писал К. Маркс, — как раз и *есть* практическое, существующее и для других людей, и лишь и тем самым существующее также и для меня самого действительное сознание». [К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. IV, 1933, стр. 20; К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч. Т. 3. С. 29.] В тесной взаимосвязи с единством сознания и деятельности как существеннейший для психологического исследования факт выступает, таким образом, единство сознания и языка.

В значительной мере благодаря речи индивидуальное сознание каждого человека, не ограничиваясь личным опытом, собственными наблюдениями, через посредство языка питается и обогащается результатами общественного опыта; наблюдения и знания всех людей становятся или могут благодаря речи стать достоянием каждого.

Речь вместе с тем своеобразно размыкает для меня сознание другого человека, делая его доступным для многогранных и тончайшим образом нюансированных воздействий. Включаясь в процесс реальных практических отношений, общей деятельности людей, речь через сообщение (выражение, воздействие) включает в него сознание человека. Благодаря речи сознание одного человека становится данностью для другого.

Основная функция сознания — это осознание бытия, его отражение. Эту функцию язык и речь выполняют специфическим образом: они *отражают* бытие, *обозначая* его. Речь, как и язык, если взять их сначала в их единстве, *это обозначающее отражение бытия*. Но речь и язык и едины, и различны. Они обозначают два различных аспекта единого целого.

Речь — это деятельность *общения* — выражения, воздействия, сообщения — *посредством языка*; речь — это язык в действии. Речь, и единая с языком и отличная от него, является единством определённой деятельности — общения — и определённого содержания, которое *обозначает* и, обозначая, отражает бытие. Точнее, *речь* — это форма существования *сознания* (мыслей, чувств, переживаний) *для другого*, служащая средством *общения* с ним, и форма обобщённого отражения действительности, или форма существования мышления.

Речь — это язык, функционирующий в контексте индивидуального сознания. В соответствии с этим психология речи отграничивается от языкознания, изучающего язык; вместе с тем определяется специфический объект психологии речи в отличие от психологии мышления, чувств и т. д., которые выражаются в форме речи. Фиксированные в языке обобщённые значения, отражающие общественный опыт, приобретают в контексте индивидуального сознания, в связи с мотивами и целями, определяющими речь как акт деятельности индивида, индивидуальное значение или смысл, отражающие личное отношение говорящего — не только его знания, но и его переживания в том неразрывном их единстве и взаимопроникновении, в котором они даны в сознании индивида. Так же как индивидуальное сознание отлично от «общественного сознания», психология от идеологии, так же речь отлична от языка. Вместе с тем они взаимосвязаны: как индивидуальное сознание опосредовано общественным, психология человека — идеологией, так и речь, а вместе с ней речевое мышление индивида обусловлено языком: лишь посредством отложившихся в языке форм общественного мышления может индивид в своей речи сформулировать собственную мысль.

Речь, слово являются специфическим единством чувственного и смыслового содержания. Всякое слово имеет смысловое — семантическое — содержание, которое составляет его значение. Слово обозначает предмет (его качества, действия и т. д.), который оно обобщённо отражает. Обобщённое отражение предметного содержания составляет значение слова.

Но значение — не пассивное отражение предмета самого по себе как «вещи в себе», вне практически-действенных отношений между людьми. Значение слова, обобщённо отражающее предмет, включённый в реальные действенные общественные взаимоотношения людей, определяется через функцию этого предмета в системе человеческой деятельности. Формируясь в общественной деятельности, оно включено в процесс общения между людьми. Значение слова это *познавательное* отношение человеческого сознания к предмету, опосредованное *общественными* отношениями между людьми.

Таким образом, речь первично отображает не сам по себе предмет вне людских отношений, с тем чтобы затем служить средством духовного общения между людьми вне реальных практических отношений к предметам действительности. Значимость предмета в реальной деятельности и слова в процессе общения представлены в речи в единстве и взаимопроникновении. Носителем значения всегда служит данный в восприятии или представлении чувственный образ — слуховой (звучание), зрительный (графический) и т. д. Но основным в слове является его значение, его семантическое содержание. Материальный, чувственный носитель значения обычно как бы стушёвывается и почти не осознаётся; на переднем плане нормально всегда — значение слова.

Только в поэзии звучание слова нормально играет более или менее существенную роль; помимо же этого лишь в исключительных случаях, когда в силу каких-либо особых условий слово как бы обессмысливается, на передний план в сознании выступает его чувственный носитель, его звучание. Обычно всё наше внимание сосредоточено на смысловом содержании речи. Её чувственная основа функционирует лишь как носитель этого смыслового содержания.

Исходя из соотнесённости значения и знака, можно условно сказать, что чувственный носитель значения в слове выполняет по отношению к значению функцию знака, и слово, таким образом, является единством значения и знака. Однако лишь в очень относительном и условном смысле можно признать чувственный носитель значения знаком этого значения, потому что под знаком в буквальном, точном, смысле разумеют нечто, что не имеет своего внутреннего значения, — некоторую внешнюю чувственную данность, которая превращается в условного заместителя или же метку чего-то другого. Так, например, если мы условимся отмечать на полях книги или рукописи одним крестиком места, которые нам нужны для одной цели, а двумя крестиками другие, которые мы хотим выделить в связи с другой работой, то эти крестики, употребляемые совершенно независимо от какого-либо внутреннего значения креста, явятся в данном случае чисто условными «знаками». Но в слове между его чувственной и смысловой стороной существует обычно значительно более тесная, внутренняя связь.

Эта связь выступает уже в фонеме: фонема не просто звук, а звук-смыслоразличитель, т. е. звучание, определённым образом обработанное в системе данного языка специально как носитель определённого смыслового, семантического содержания. В историческом становлении и развитии речи мы имеем, как правило, не звучания, которые сначала имеются как чисто чувственные данности и затем превращаются нами в знаки определённых значений; в действительности эти звучания и возникают в речи как носители некоторых значений. Когда затем значение слова изменяется и новое слово вводится для обозначения нового понятия, обычно и тут мы не имеем дело с полным произволом, с чистой условностью. По большей части в этих случаях мы имеем дело с переносом и преобразованием значения, которое уже было связано с данной формой.

Таким образом, даже внешняя сторона слова выходит за пределы знака в силу того, что слово имеет внутреннее значение, с которым внешняя чувственная его сторона, в ходе исторического развития языка, теснейшим образом связана. Тем менее возможно — как это часто делается — трактовать слово в целом как условный знак: знак произвольно нами устанавливается; слово имеет свою историю, в силу которой оно живёт независимой от нас жизнью.

Это положение необходимо особенно подчеркнуть во всём его принципиальном значении, в противовес той идеалистической психологии речи, которая пытается свести слово в целом к роли условного знака. При трактовке слова как знака, значение которого вне его, непосредственно в предмете (составляющем «интенцию» слова), слово только обозначает, а не отражает предмет. Между предметом и словом утрачивается в таком случае внутренняя связь по содержанию: слово как знак и предмет противостоят друг другу как две по существу между собой не связанные данности, которые внешне соотносятся друг с другом, поскольку одна чисто условно превращается в заместителя другой; связь между словом как знаком и предметом, который оно обозначает, неизбежно приобретает чисто условный характер, поскольку знак как таковой, не имея внутреннего значения, которое отображает предмет в его смысловом содержании, по существу объективно никак не связан с предметом. В действительности же

значение слова — это его собственное семантическое содержание, являющееся обобщённым отражением предмета. Поскольку слово — отражение предмета, между словом и предметом устанавливается внутренняя связь по существу, по общности содержания. Именно поэтому слово перестаёт быть только знаком, каким оно становится неизбежно, когда значение слова выносится за его пределы.

Связь слова с предметом не «реальная», природой предустановленная, а идеальная; но она не *конвенциональна*, не условна, а *исторична*. Знак в специфическом смысле слова — условная метка, произвольно нами устанавливаемая; слово же имеет свою историю, независимую от нас жизнь, в ходе которой с ним может что-то произойти, что зависит не от того, как мы «условились» его трактовать, а от предметного содержания, в которое включает нас слово. Различны для подлинного слова, как исторического образования языка и условного знака, также объём и условия функционирования в процессе коммуникации, сообщении и понимании.

Связь слова с предметом является основной и определяющей для его значения; но связь эта не непосредственная, а опосредованная — через обобщённое семантическое содержание слова — через понятие или образ. Более или менее значительную роль в обобщённом семантическом содержании слова может играть — особенно в поэтическом языке — и языковый образ, который нельзя отожествлять попросту с наглядной данностью как таковой, поскольку языковый образ это всегда уже *значащий* образ, строение которого определено существенными для его значения отношениями.

Значение и предметная соотнесённость слова, которые в ряде теорий расчленяются как две разнородные и друг другу противопоставляемые функции (обозначающая и номинативная или номинативная и указательная, индикативная и т. п.), в действительности являются двумя звеньями в едином процессе возникновения и употребления значения слова: предметная отнесённость слова осуществляется через его значение; вместе с тем указание на предметную отнесённость слова само не что иное, как низшая или начальная ступень раскрытия его значения — недостаточно обобщённого, чтобы включиться в относительно самостоятельный специальный понятийный контекст какой-нибудь системы понятий и вычлениться таким образом из случайных связей, в которых обобщённое содержание значения в том или ином случае бывает дано. В тех случаях, когда — на более высоких уровнях обобщения и абстракции — значение слов как будто вычленяется из чувственно данной предметности, оно опять-таки раскрывается в производной понятийной предметности той или иной научной области (научный «предмет» — арифметика, алгебра, геометрия и т. д.). В результате оперирование понятиями, значениями слов начинает как будто бы совершаться в двух различных планах или плоскостях: с одной стороны, в плане понятийном — определение значения слова посредством его отношения к другим понятиям, — а с другой стороны — отнесение его к предметам действительности в целях его реализации и вместе с тем квалификации соответствующих предметов. Однако по существу речь при этом идёт о двух хотя и дифференцируемых, но принципиально в конечном счёте однородных операциях — раскрытия значения в предметном контексте — в одном случае чувственно представленной действительности, в другом — данной опосредованно в плане понятийно оформленных определений. Лишь в мистифицированном представлении «объективного идеализма» эти два плана вовсе распадаются, и понятие противопоставляется действительности как вовсе независимый от неё мир «идеального бытия». В действительности для того, чтобы раскрыть значение, надо прежде всего установить его предметную отнесённость, а для того, чтобы установить предметную отнесённость значения, надо установить понятийное

содержание соответствующего чувственно данного предмета.

Значение каждого слова в своей понятийной определённости соотносительно с определённым контекстом, которому оно по существу принадлежит. Вместе с тем, всегда имеется ограниченный самим значением комплекс других возможных контекстов, в которых слово по своему семантическому содержанию может функционировать.

В этих новых контекстах слово может приобрести новое семантическое содержание путём надстройки над его значением связанного с ним, но выходящего за его пределы, дополнительного смыслового содержания. Это изменение значения слова путём надстройки приводит к тому, что слово приобретает в данном контексте или ситуации *смысл*, отличный от его значения. Вместе с тем употребление слова в различных или изменяющихся контекстах приводит в конце концов к тому, что новое содержание не надстраивается лишь над ним, а включается в него и, преобразуя его, закрепляется в нём так, что оно входит в собственное значение слова и сохраняется за ним и вне данного контекста. Так в процессе употребления слова его значение не только реализуется, но и видоизменяется либо методом надстройки, приводящим к образованию вокруг инвариантного ядра значения подвижной, от случая к случаю изменяющейся, семантической сферы смысла слова при данном его употреблении, либо методом преобразования и новой закладки значения слова, приводящим к изменению самого значения.

В общей теории речи, которая таким образом вкратце нами намечена, два положения должны быть особо выделены ввиду их большого принципиального значения.

1. Речь, слово — не условный знак, его значение не вне его; слово, речь имеют семантическое, смысловое содержание — значение, которое является обобщённым обозначающим определением своего предмета. Отношение слова как обозначающего к обозначаемому им предмету это *познавательное* отношение.

2. Обозначающее отражение предмета в значении слова, как и отражение вообще, является не пассивным процессом. Мы познаём и осознаём действительность, воздействуя на неё; мы познаём предметное значение, оформляемое в слове, воздействуя на предмет и выявляя его функцию в системе общественной деятельности. Слово возникает в общении и служит для общения.

На основе коммуникативных отношений между людьми познавательная функция превращается в специфическую обозначающую функцию.

Для бихевиориста значение сводится к голому употреблению предмета (значение как совокупность употреблений предмета: Дж. Уотсон) вне обобщающего его осознания. Для интроспекциониста значение слова сводится к внутреннему «смыслу», вне употреблений предмета, вне его реальной функции в действенном плане. В действительности значение слова, с одной стороны, формируется в процессе обобщённого осознания его употребления, а с другой — своей обобщённой общественной значимостью, складывающейся на основе общественной практики, значение регулирует употребление предмета в действиях индивида. Из этих двух положений вытекает, что было бы в корне неправильно представлять себе дело так, будто значение слова сначала возникает в созерцательном отношении индивидуального сознания к предмету, а затем оно поступает в оборот, начиная выполнять свою функцию как средство общения между людьми; сначала — в значении слова обобщение и затем на его основе общение. В действительности же слово потому и может служить для обобщения, что оно возникает в действенном и сознательном общении. Вовлекая предмет в деятельность, всегда реально осуществляемую у человека как общественная деятельность, человек извлекает из него значение, оформляющееся в слове,

которое, возникая в общении, служит для общения.

Семантический характер человеческой речи обусловливает возможность её использования для сознательного общения посредством обозначения своих мыслей и чувств для сообщения их другому. Необходимая *для* общения эта семантическая, сигнификативная (обозначающая) функция сформировалась *в* общении, точнее в совместной общественной деятельности людей, включающей их реальное, практическое и совершающееся посредством речи идеальное общение, в единстве и взаимопроникновении одного и другого.

Функция общения или сообщения — *коммуникативная* функция речи включает в себя её функции как средства выражения и как средства воздействия.

Эмоциональная функция речи принадлежит к генетически первичным её функциям. Об этом можно заключить и по тому, что при афатических расстройствах она дольше всего сохраняется. Когда при афатических заболеваниях генетически более поздняя и более высокая по своему уровню «интеллектуальная» речь расстроена, эмоциональные компоненты речи, «эмоциональная» речь (X. Джексон) иногда сохраняется. Так, некоторые больные не в состоянии сказать или даже повторить слова какой-нибудь песни, но в состоянии её пропеть. [Исходя из этого, О. Иесперсен (О. Jespersen, Language: It's Nature. Development and Origin. N.Y., 1922.) построил свою теорию происхождения речи из песни. Говорящий человек, согласно этой теории, — это более интеллектуализированный и менее эмоциональный потомок поющего человека.]

Выразительная функция сама по себе не определяет речи: речь не отожествима с любой выразительной реакцией. Речь есть только там, где есть семантика, значение, имеющее материальный носитель в виде звука, жеста, зрительного образа и т. д. Но у человека самые выразительные моменты переходят в семантику.

Всякая речь говорит о чём-то, т. е. имеет какой-то предмет; всякая речь вместе с тем обращается к кому-то — к реальному или возможному собеседнику или слушателю, и всякая речь вместе с тем выражает что-то — то или иное отношение говорящего к тому, о чём он говорит, и к тем, к кому он реально или мысленно обращается. Стержнем или канвой смыслового содержания речи является то, что она обозначает. Но живая речь обычно выражает неизмеримо больше, чем она собственно обозначает. Благодаря заключённым в ней выразительным моментам, она сплошь и рядом далеко выходит за пределы абстрактной системы значений. При этом подлинный конкретный смысл речи раскрывается в значительной мере через эти выразительные моменты (интонационные, стилистические и пр.). Подлинное понимание речи достигается не одним лишь знанием словесного значения употреблённых в ней слов; существеннейшую роль в нём играет истолкование, интерпретация этих выразительных моментов, раскрывающих тот более или менее сокровенный, внутренний смысл, который вкладывается в неё говорящим.

Речь как *средство выражения* включается в совокупность выразительных движений — наряду с жестом, мимикой и пр. Звук как выразительное движение имеется и у животных. В различных ситуациях, при различном состоянии животные издают звуки, каждый из которых более или менее единообразно связан с определённой ситуацией. Каждый крик является выражением определённого аффективного состояния (гнева, голода и т. д.). Эти инстинктивные выразительные движения животных ещё не являются речью — даже в тех случаях, когда издаваемые животным крики передают его возбуждение другим: животное при этом лишь заражает других своим эмоциональным возбуждением, а не сообщает о нём. В них отсутствует обозначающая функция.

Пока крик является только выразительным движением, сопровождающим аффективно-эмоциональное состояние, он может для кого-нибудь, кто установил и осознал связь, существующую между ними, стать знаком, *признаком* наличия этого состояния. Но речью, словом звук становится лишь тогда, когда он перестаёт только сопровождать соответствующее аффективное состояние субъекта, а начинает его *обозначать*. Эмоционально-выразительная функция речи как таковой принципиально отлична от непроизвольной и неосмысленной выразительной реакции. Выразительная функция, включаясь в человеческую речь, перестраивается, входя в её семантическое содержание. В таком виде эмоциональность играет в речи человека значительную роль. Неправильно было бы целиком интеллектуализировать речь, превращая её только в орудие мышления. В ней есть эмоционально-выразительные моменты, проступающие в ритме, паузах, в интонациях, в модуляциях голоса и других выразительных, экспрессивных моментах, которые в большей или меньшей степени всегда имеются в речи, — особенно в устной, сказываясь, впрочем, и в письменной речи — в ритме и расстановке слов; выразительные моменты речи проявляются далее в стилистических особенностях речи, в различных нюансах и оттенках. Живая человеческая речь не является только «чистой» формой абстрактного мышления; она не сводится лишь к совокупности значений. Она обычно выражает и эмоциональное отношение человека к тому, о чём он говорит, и часто к тому, к кому он обращается. Можно даже сказать, что чем выразительнее речь, тем более она речь, а не только язык, потому что чем выразительнее речь, тем больше в ней выступает говорящий, его лицо, он сам.

Будучи средством выражения, речь является вместе с тем и средством воздействия. Функция воздействия в человеческой речи одна из первичных, наиболее основных её функций. Человек говорит для того, чтобы воздействовать, если не непосредственно на поведение, то на мысль или чувства, на сознание других людей. Речь имеет социальное предназначение, она средство общения, и эту функцию она выполняет в первую очередь, поскольку она служит средством воздействия. И эта функция воздействия в речи человека специфична. Звуки, издаваемые животными в качестве «выразительных движений», выполняют и сигнальную функцию, но человеческая речь, речь в подлинном смысле слова, принципиально отличается от тех звукосигналов, которые издают животные. Крик, издаваемый сторожевым животным или вожаком стаи, табуна и т. д., может послужить для других животных сигналом, по которому они пускаются в бегство или нападение. Эти сигналы являются у животных инстинктивными или условно-рефлекторными реакциями. Животное, издавая такой сигнальный крик, издаёт его не для того, чтобы известить других о надвигающейся опасности, а потому, что этот крик вырывается у него в определённой ситуации. Когда другие животные пускаются по данному сигналу в бегство, они также делают это не потому, что они «поняли» сигнал, поняли то, что он обозначает, а потому, что после такого крика вожак обычно пускается в бегство и для животного наступила связанная с опасностью ситуация; таким образом, между криком и бегством создалась условно-рефлекторная связь; это связь между бегством и криком, а не тем, что он обозначает.

Сигнальная мимика животных может иметь своим следствием ту или иную реакцию других животных; но средством *сознательного* воздействия, при помощи которого субъект в состоянии оказать воздействие, соответствующее поставленной им цели, может быть только речь, которая что-то обозначает, имеет определённое значение. Чтобы включиться в речь, сигнальная функция выразительных движений должна перестроиться на семантической основе; непроизвольный сигнал должен приобрести осознанное значение. Речь в

подлинном смысле слова является средством *сознательного* воздействия и сообщения, осуществляемых на основе семантического содержания речи, — в этом специфика речи в подлинном смысле слова, речи человека.

Ни одному учёному не удалось констатировать наличие такой сигнификативной связи у какого-либо животного. Все попытки Н. Келлога и Р. Иеркса обучить обезьян речи кончились полной неудачей. Функция обозначения отсутствует у животных.

В своих опытах В. Келер, дав обезьянам вёдра с красками и кисти, создал максимально благоприятные условия для выявления у животных способности создать изображение какого-то предмета. Обезьяны с большой охотой раскрашивали окружающие предметы, они измазали все стены, но ни разу, при самом тщательном наблюдении, Келеру не удалось констатировать, чтобы животные рассматривали продукты своей мазни как изображение, как знаки чего-то другого. Изобразительного рисунка у них не наблюдалось; функция знака отсутствовала. В своём исследовании Л. Бушан констатировал, что три различных крика у гиббона соответствовали различной интенсивности голода, а не различным видам пищи, которые давались обезьяне. Тот же крик употреблялся при определённой степени голода, какая бы пища ни давалась гиббону, и разные крики при различной степени голода и одной и той же пище. Каждый крик был, таким образом, выражением одного и того же аффективного состояния, а не обозначением объективных обстоятельств или предметов.

Итак, в *речи человека* можно психологическим анализом выделить *различные функции, но они не внешние друг другу «аспекты»; они включены в единство, внутри которого они друг друга определяют и опосредуют*. Так, речь выполняет свою функцию сообщения на основе её смысловой, семантической, обозначающей функции. Но не в меньшей, а в ещё большей степени и обратно — семантическая функция обозначения формируется на основе коммуникативной функции речи. По существу общественная жизнь, общение превращает крик в носителя значения. Выразительное движение из непроизвольной разрядки может стать речью, приобрести значение только в силу того, что субъект замечает то воздействие, которое оно оказывает на других. Ребёнок сначала издаёт крик потому, что он голоден, а затем пользуется им для того, чтобы его накормили. Звук сначала выполняет функции обозначения объективно, служа сигналом для другого. Лишь благодаря тому, что он выполняет эту функцию в отношении другого, он нами самими осознаётся в своём значении, приобретает для нас значение. Первоначально отражаясь в сознании другого человека, речь приобретает значение для нас самих. Так и в дальнейшем — из употребления слова мы устанавливаем всё более точно его значение, сначала мало осознанное, по тому значению, в каком оно понимается другими. Понимание является одним из конституирующих моментов речи. Возникновение речи вне общества невозможно, речь — социальный продукт; предназначенная для общения, она и возникает в общении. Притом социальная предназначенность речи определяет не только её генезис; она отражается и на внутреннем, смысловом содержании речи. *Две основные функции речи — коммуникативная и сигнификативная, благодаря которым речь является средством общения и формой существования мысли, сознания, формируются одна через другую и функционируют одна в другой.* Социальный характер речи как средства общения и её обозначающий характер неразрывно связаны между собой. В речи в единстве и внутреннем взаимопроникновении представлены общественная природа человека и свойственная ему сознательность.

Всякая реальная конкретная речь или высказывание человека является определённой специфической деятельностью или действием его, которое исходит

из тех или иных мотивов и преследует определённую цель. В контексте этих мотивов и целей говорящего объективный смысл или значение его высказывания приобретает новый смысл: за объективным содержанием того, что сказал говорящий, выступает то. что он имел в виду, то, что он хотел высказать — дать почувствовать, или понять, то, ради чего он всё это сказал. Предметный текст оказывается снабжённым более или менее богатым и выразительным подтекстом. Образующийся таким образом личностный контекст определяет смысл речи, как высказывания данного человека. Строясь на основе его предметного значения, этот личностный смысл речи может как сходиться, так и расходиться с ним — в зависимости от целей и мотивов говорящего и их отношения к содержанию его речи.

Речь обычно должна разрешить какую-то более или менее осознанную говорящим задачу и являться действием, оказывающим то или иное воздействие на тех, к кому она обращена, хотя иногда речь является фактически в большей или меньшей мере процессом, течение которого непроизвольно определяется не вполне осознанными побуждениями.

Для того чтобы речь стала вполне сознательным действием, необходимо прежде всего, чтобы говорящий чётко осознал задачу, которую должна разрешить его речь, т. е. прежде всего её основную цель.

Однако понимание задачи, которую должна разрешить речь, предполагает не только осознание цели, но и учёт условий, в которых эта цель должна быть осуществлена. Эти условия определяются характером предмета, о котором идёт речь, и особенностями аудитории, к которой она обращена. Лишь при учёте цели и условий в их соотношении человек знает, что и как ему сказать, и может строить свою речь как сознательное действие, способное разрешить задачу, которую поставил себе говорящий.

Различные виды речи

Существуют различные виды речи: речь жестов и звуковая речь, письменная и устная, внешняя речь и речь внутренняя.

Современная речь является по преимуществу звуковой речью, но и в звуковой по преимуществу речи современного человека жест играет некоторую роль. В виде, например, указательного жеста он часто дополняет ссылкой на ситуацию то, что не досказано или однозначно не определено в контексте звуковой речи; в виде выразительного жеста он может придать особую экспрессию слову или даже внести в смысловое содержание звуковой речи новый оттенок. Таким образом, и в звуковой речи имеется некоторая взаимосвязь и взаимодополнение звука и жеста, смыслового контекста звуковой речи и более или менее наглядной и выразительной ситуации, в которую нас вводит жест; слово и ситуация в ней обычно дополняют друг друга, образуя как бы единое целое.

Однако в настоящее время язык жестов (мимика и пантомимика) является лишь как бы аккомпанементом к основному тексту звуковой речи: жест имеет в нашей речи лишь вспомогательное, второстепенное значение. На ранних ступенях развития при крайней многозначности (полисемантизме) первоначальных слов (Марр), в единстве жеста и звука, ситуации и содержания звуковой речи жест играл несомненно значительно бОльшую роль. Речь, в которой жест и конкретная ситуация играют основную роль, наглядна и выразительна, но мало пригодна для передачи сколько-нибудь отвлечённого содержания, для передачи логически связного, систематического хода мысли. Чистая же речь жестов, которая скорей изображает, чем обозначает, или во всяком случае обозначает, лишь изображая, является по преимуществу формой существования сенсомоторного, наглядно-

действенного мышления. Развитие мышления у человека существенно связано с развитием членораздельной звуковой речи. Поскольку отношение слова и обозначаемого в звуковой речи носит более абстрактный характер, чем отношение жеста к тому, что он изображает или на что он указывает, звуковая речь предполагает более высокое развитие мышления; с другой стороны, более обобщённое и отвлечённое мышление в свою очередь нуждается в звуковой речи для своего выражения. Они, таким образом, взаимосвязаны и в процессе исторического развития были взаимообусловлены.

Периферическим органом звуковой речи является голосовой аппарат. Голосовой аппарат состоит из трёх главных частей: 1) лёгких, 2) гортани и 3) системы воздушных полостей, расположенных над гортанью (глотка, носоглотка, рот, нос).

Голосовой аппарат в целом является духовым инструментом, функционирующим по типу перепончатой язычковой трубы. Функцию периодически колеблющихся перепонок в нём образуют голосовые связки, расположенные в гортани друг против друга наподобие губ.

Из воздушного резервуара лёгких выдыхательные мышцы гонят воздух в гортань, вторую часть голосового аппарата.

Гортань ограничена двумя основными хрящами — щитовидным и перстневидным. На последнем расположены два черпаловидных хряща, которые регулируют раскрытие голосовой щели. Между внутренней поверхностью передней стенки щитовидного хряща и черпаловидными хрящами расположены два плотных мускульных валика — голосовые связки, между которыми находится голосовая щель. Напор воздуха из лёгких периодически вызывает напряжение голосовых связок, которые затем снова отскакивают, прикрывая голосовую щель, расширяющуюся при их напряжении. Таким образом, голосовые связки ритмически прерывают ток воздуха, идущий из лёгких. Колебания голосовых связок, вызывая периодические колебания воздуха, порождают звук голоса. Высота этого звука зависит от степени натяжения связок, их внутренней упругости и длины, изменяющейся в зависимости от сокращения мышц, расположенных спереди между щитовидным и перстневидным хрящом; на неё влияет также сила вдувания, поскольку от неё зависит напряжение голосовых связок.

Объём (диапазон) голоса равен в среднем 1—2 октавам; в этих пределах колеблется высота звуков человеческого голоса.

На образование звука значительное влияние имеет, далее, третья основная часть голосового аппарата — воздушные полости, расположенные над гортанью (глотка, носоглотка, рот, нос). Они образуют систему резонаторов, которая видоизменяет первичный тон связок, зависящий от натяжения и большей или меньшей быстроты открывания и закрывания голосовой щели. Их основная роль заключается во влиянии, которое они оказывают на тембр голоса; в частности носоглотка служит своего рода звуковым фильтром, поглощающим определённые тоны. На высоту тона она не оказывает влияния.

Фонация согласных звуков определяется не только связками, но и рядом других моментов, как-то: 1) трением струи воздуха, проходящей между губами (*б*, *п*), между зубами (*с*), между языком и зубами (*д*, *т*), между языком и твёрдым нёбом (*х*, *з*, *ш*, *ч*), между языком и мягким нёбом (*г*, *к*); 2) прерывистым движением языка (*р*); 3) возбуждением звучания носовой полости (*м*, *н*).

Гласные звуки производятся вдуванием воздуха из гортани в ротовую полость. Они зависят в основном не от гортани, а от полостей, расположенных над гортанью. На качество звука и характер гласных оказывают влияние полости, ограничивающие резонантные полости глотки и рта, как-то: губы, зубы, нёбо,

язык, надгортанник, стенки глотки и так называемые ложные связки. Влиянием этих же полостей некоторые авторы (Рессель) хотят объяснить такие особенности в тембре звука, которые отличают «открытый» и «закрытый» звук, «яркий» и «тусклый» (дополнительно о звуках речи, о формантах и пр. см. также выше в разделе «Слуховые ощущения»).

Существенно отличны друг от друга также устная речь (как разговорная речь, речь-беседа в условиях непосредственного контакта с собеседником) и письменная речь.

Письменная речь и устная находятся друг с другом в относительно сложных взаимоотношениях. Они теснейшим образом между собой связаны. Но их единство включает и очень существенные различия. Современная письменная речь носит алфабетический характер; знаки письменной речи — буквы — обозначают звуки устной речи. Тем не менее письменная речь не является просто переводом устной речи в письменные знаки. Различия между ними не сводятся к тому, что письменная и устная речь пользуются разными техническими средствами. Они более глубоки. Хорошо известны большие писатели, которые были слабыми ораторами, и выдающиеся ораторы, речи которых при чтении теряют большую часть своего обаяния.

Письменная и устная речь выполняют обычно разные функции. Речь устная по большей части функционирует как разговорная речь в ситуации беседы, письменная речь — как речь деловая, научная, более безличная, предназначенная не для непосредственно присутствующего собеседника. Письменная речь при этом предназначается преимущественно к передаче более отвлечённого содержания, между тем как устная, разговорная речь по большей части рождается из непосредственного переживания. Отсюда целый ряд различий в построении письменной и устной речи и в средствах, которыми каждая из них пользуется.

В устной, разговорной речи наличие общей ситуации, объединяющей собеседников, создаёт общность ряда непосредственно очевидных предпосылок. Когда говорящий воспроизводит их в речи, речь его представляется излишне длинной, скучной и педантичной: многое непосредственно ясно из ситуации и может быть в устной речи опущено. Между двумя собеседниками, объединёнными общностью ситуации и — в какой-то мере — переживаниями, понимание бывает возможно с полуслова. Иногда, между близкими людьми, достаточно одного намёка, чтобы быть понятым. В таком случае то, что мы говорим, понимается не только или иногда даже не столько из содержания самой речи, сколько на основании той ситуации, в которой находятся собеседники. В разговорной речи многое поэтому не договаривается. Разговорная устная речь — «ситуативная» речь. Притом в устной речи-беседе в распоряжении собеседников, помимо предметно-смыслового содержания речи, имеется целая гамма выразительных средств, посредством которых передаётся то, что не досказано в самом содержании речи.

В письменной речи, обращённой к отсутствующему или вообще безличному, неизвестному читателю, не приходится рассчитывать на то, что содержание речи будет дополнено почерпнутыми из непосредственного контакта общими переживаниями, порождёнными той ситуацией, в которой находился пишущий. Поэтому в письменной речи требуется иное, чем в устной, — более развёрнутое построение речи, иное раскрытие содержания мысли. В письменной речи все существенные связи мысли должны быть раскрыты и отражены. Письменная речь требует более систематического, логически связного изложения. В письменной речи всё должно быть понятно исключительно из её собственного смыслового содержания, из её контекста; письменная речь — это «контекстная» речь.

Контекстное построение приобретает в письменной речи реальное значение ещё и потому, что выразительные средства (модуляции голоса, интонация, голосовые подчёркивания и т. д.), которыми так богата устная речь особенно некоторых людей, в письменной речи очень ограничены.

Письменная речь требует, далее, особенной продуманности, плановости, сознательности. В условиях устной речи собеседник и в какой-то мере даже молчаливый слушатель помогает регулировать речь. Непосредственный контакт с собеседником в разговоре быстро обнаруживает непонимание; реакция слушателя непроизвольно для говорящего направляет его речь в нужное русло, заставляет подробнее остановиться на одном, пояснить другое и т. д. В письменной речи это непосредственное регулирование речи говорящего со стороны собеседника или слушателя отсутствует. Пишущий должен самостоятельно определить построение своей речи так, чтобы она была понятна для читателя.

Специфические формы связной речи, т. е. речи, передающей логически связное содержание в форме, понятной из самого контекста, несомненно выработались в процессе исторического развития письменной речи; в древних памятниках письменности ещё явно выступают формы устной ситуативной речи. Развитие мышления, являющегося продуктом исторического развития, существенно связано с развитием письменной речи также и пятому, что письменная речь обеспечила историческую преемственность, необходимую для развития теоретического мышления. [Вопрос о различии письменной и устной речи с большой чёткостью был поставлен ещё Аристотелем. В новейшей лингвистической литературе он освещён главным образом у Ч. Балли (Bally). В нашей советской психологической литературе этот вопрос разрабатывал Л. С. Выготский.]

При всех различиях, которые существуют между письменной и устной речью, нельзя, однако, внешне противопоставлять их друг другу. Ни устная, ни письменная речь не представляют собой однородного целого. Существуют *различные виды* как устной, так и письменной речи. Устная речь может быть, с одной стороны, разговорной речью, речью-беседой, с другой — речью, ораторским выступлением, докладом, лекцией. Существуют также различные разновидности письменной речи: письмо будет по своему характеру, по стилю существенно отличаться от речи научного трактата; эпистолярный стиль — особый стиль; он значительно приближается к стилю и общему характеру устной речи. С другой стороны, речь, публичное выступление, лекция, доклад по своему характеру в некоторых отношениях значительно приближаются к письменной речи. Лекция, доклад и т. д располагают всеми выразительными средствами устной речи. И искусство этой формы устной речи включает в себя использование и этих выразительных средств; вопреки общепринятому выражению о *чтении* лекций, лекцию нельзя превращать просто в «чтение» некоторого текста. Речь-лекция должна соединять в себе особенности как устной, так и письменной речи. Произнесённая перед безмолвной аудиторией, она должна быть в какой-то мере всё же лекцией-беседой: сугубо тонкая чувствительность, улавливающая невысказанное состояние аудитории, податливой или сопротивляющейся, увлечённой или скучающей, и умение тут же, как в речи-беседе, учесть по едва уловимым реакциям слушателей их внутреннее состояние и отношение к сказанному — все эти особенности устной речи должны сочетаться со строгой систематичностью и логической связностью изложения, свойственными не разговорной устной, а письменной речи.

Таким образом, если разговорная устная речь весьма значительно отличается от письменной речи научного трактата, то расстояние, отделяющее устную речь-лекцию, доклад от письменной речи, с одной стороны, и стиль

разговорной речи от эпистолярного стиля — с другой, значительно меньше. Это означает, во-первых, что устная и письменная речь — не внешние противоположности, они воздействуют друг на друга; формы, выработавшиеся в одной из них и специфичные для неё, переходят на другую. Это означает, во-вторых, что коренные различия между основными типами устной разговорной речи и письменной научной речи связаны не просто с техникой письма и звуковой устной речи, а и с различием функций, которые они выполняют; устная разговорная речь служит для общения с собеседником в условиях непосредственного контакта и по преимуществу для сообщения, касающегося непосредственно переживаемого. Письменная речь служит обычно для нужд более отвлечённой мысли.

Существенно отличны между собой, и притом также по своему отношению к мышлению, внешняя, громкая устная речь и речь внутренняя, которой мы по преимуществу пользуемся тогда, когда, мысля про себя, мы отливаем наши мысли в речевые формулировки.

Внутренняя речь отличается от внешней не только тем внешним признаком, что она не сопровождается громкими звуками, что она — «речь минус звук». Внутренняя речь отлична от внешней и по своей функции. Выполняя иную функцию, чем внешняя речь, она в некоторых отношениях отличается от неё также по своей структуре; протекая в иных условиях, она в целом подвергается некоторому преобразованию. Не предназначенная для другого, внутренняя речь допускает «короткие замыкания»; она часто эллиптична, опуская то, что для пользующегося ею представляется само собой разумеющимся. Иногда она предикативна: намечает, *что* утверждается, опуская как само собой разумеющееся, как известное то, о *чём* идёт речь; чаще она строится по типу конспекта или даже оглавления, намечая как бы тематику мысли, то, о *чём* идёт речь, и опуская как известное то, *что* должно быть сказано. [Особенности строения внутренней речи в нашей психологической литературе отмечал Л. С. Выготский. Характеризуя структуру внутренней речи, Выготский отметил первый из этих вариантов, а именно предикативную структуру внутренней речи.]

Выступая в качестве внутренней речи, речь как бы сбрасывает с себя выполнение своей первичной функции, её породившей: она перестаёт непосредственно служить средством сообщения, для того чтобы стать прежде всего формой внутренней работы мысли. Не служа целям сообщения, внутренняя речь, однако, всё же, как и всякая речь, социальна. Она социальна, во-первых, генетически, по своему происхождению: «внутренняя» речь несомненно производная форма от речи «внешней». Протекая в иных условиях, она имеет видоизменённую структуру; но и её видоизменённая структура носит на себе явные следы ей социального происхождения. Внутренняя речь и протекающие в форме внутренней речи словесное, дискурсивное мышление отображают структуру речи, сложившуюся в процессе общения.

Внутренняя речь социальна и по своему содержанию. Утверждение о том, что внутренняя речь — это речь с самим собой, не совсем точно. И внутренняя речь по большей части обращена к собеседнику. Иногда это определённый, индивидуальный собеседник. «Я ловлю себя на том, — читаю я в одном письме, — что я целыми часами веду нескончаемую внутреннюю беседу с вами»; внутренняя речь может быть внутренней беседой. Случается, особенно при напряжённом чувстве, что человек ведёт про себя внутреннюю беседу с другим человеком, высказывая в этой воображаемой беседе всё то, что по тем или иным причинам он ему не мог сказать в реальной беседе. Но и в тех случаях, когда внутренняя речь не принимает характера воображаемой беседы с определённым индивидуальным собеседником, когда она посвящена размышлению,

рассуждению, аргументации, и тогда она обращена к какой-то аудитории. Выраженная в слове мысль каждого человека имеет свою аудиторию, в атмосфере которой протекают его рассуждения; его внутренняя аргументация обычно рассчитана на аудиторию и к ней приноровлена; внутренняя речь обычно внутренне направлена на других людей, если не на реального, то на возможного слушателя.

Неправильно было бы целиком интеллектуализировать внутреннюю речь. Внутренняя речь-беседа (с воображаемым собеседником) часто бывает эмоционально очень насыщена. Но не подлежит сомнению, что с внутренней речью мышление связано особенно тесно. Поэтому мышление и внутренняя речь неоднократно отожествлялись. Именно в связи с внутренней речью в силу этого с особой остротой встаёт вопрос о взаимоотношениях речи и мышления в его общей, принципиальной форме.

Речь и мышление

Связанная с сознанием в целом, речь человека включается в определённые взаимоотношения со всеми психическими процессами; но основным и определяющим для речи является её отношение к мышлению.

Поскольку речь является формой существования мысли, между речью и мышлением существует единство. Но это единство, а не тожество. Равно неправомерны как установление тожества между речью и мышлением, так и представление о речи как только внешней форме мысли.

Поведенческая психология попыталась установить между ними тожество, по существу сведя мышление к речи. Для бихевиориста мысль есть не что иное, как «деятельность речевого аппарата» (Дж. Уотсон). К. С. Лешли в своих опытах попытался обнаружить посредством специальной аппаратуры движения гортани, производящие речевые реакции. Эти речевые реакции совершаются по методу проб и ошибок, они не интеллектуальные операции.

Такое сведение мышления к речи обозначает упразднение не только мышления, но и речи, потому что, сохраняя в речи лишь реакции, оно упраздняет их значение. В действительности речь есть постольку речь, поскольку она имеет осознанное значение. Слова, как наглядные образы, звуковые или зрительные, сами по себе ещё не составляют речи. Тем более не составляют речи сами по себе реакции, которые посредством проб и ошибок приводили бы к их продуцированию. Движения, продуцирующие звуки, не являются самостоятельным процессом, который в качестве побочного продукта даёт речь. Подбор самых движений, продуцирующих звуки или знаки письменной речи, весь *процесс речи определяется и регулируется смысловыми отношениями между значениями слов*. Мы иногда ищем и не находим слова или выражения для уже имеющейся и ещё словесно не оформленной мысли; мы часто чувствуем, что сказанное нами не выражает того, что мы думаем; мы отбрасываем подвернувшееся нам слово, как неадекватное нашей мысли: идейное содержание нашей мысли регулирует её словесное выражение. Поэтому речь не есть совокупность реакций, совершающихся по методу проб и ошибок или условных рефлексов; она — интеллектуальная операция. *Нельзя свести мышление к речи и установить между ними тожество, потому что речь существует как речь лишь благодаря своему отношению к мышлению.*

Но нельзя и отрывать мышление и речь друг от друга. Речь — не просто внешняя одежда мысли, которую она сбрасывает или одевает, не изменяя этим своего существа. Речь, слово служит не только для того, чтобы выразить, вынести во вне, передать другому уже готовую без речи мысль. В речи мы формулируем мысль, но, *формулируя* её, мы сплошь и рядом её *формируем*. Речь здесь нечто

большее, чем внешнее орудие мысли; она включается в сам процесс мышления как форма, связанная с его содержанием. *Формируя свою речевую форму, мышление само формируется.* Мышление и речь, не отожествляясь, включаются в единство одного процесса. Мышление в речи не только выражается, но по большей части оно в речи и совершается.

В тех случаях, когда мышление совершается в основном не в форме речи в специфическом смысле слова, а в форме образов, эти образы по существу выполняют в мышлении функцию речи, поскольку их чувственное содержание функционирует в мышлении в качестве носителя его смыслового содержания. Постольку можно сказать, что мышление вообще невозможно без речи: его смысловое содержание всегда имеет чувственного носителя, более или менее переработанного и преображённого его семантическим содержанием. Это не значит, однако, что мысль всегда сразу появляется в уже готовой речевой форме, доступной для других. Мысль зарождается обычно в виде тенденций, сначала имеющих лишь несколько намечающихся опорных точек, ещё не вполне оформившихся. От этой мысли, которая ещё больше тенденция и процесс, чем законченное оформившееся образование, переход к мысли, оформленной в слове, совершается в результате часто очень сложной и иногда трудной работы. В процессе этой работы над речевым оформлением мысли работа над речевой формой и над мыслью, которая в ней оформляется, взаимно переходят друг в друга.

В самой мысли в момент её зарождения в сознании индивида часто переживание её смысла для данного индивида преобладает над оформленным знанием её объективного значения. Сформулировать свою мысль, т. е. выразить её через обобщённые безличные значения языка, по существу означает как бы перевести её в новый план объективного знания и, соотнеся свою индивидуальную личную мысль с фиксированными в языке формами общественной мысли, прийти к осознанию её объективированного значения.

Как форма и содержание, речь и мышление связаны сложными и часто противоречивыми соотношениями. Речь имеет свою структуру, не совпадающую со структурой мышления: грамматика выражает структуру речи, логика — структуру мышления; они не тожественны. Поскольку в речи отлагаются и запечатлеваются формы мышления той эпохи, когда возникли соответствующие формы речи, эти формы, закрепляясь в речи, неизбежно расходятся с мышлением последующих эпох. Речь архаичнее, чем мысль. Уже в силу этого нельзя непосредственно отожествлять мышление и его формы с речью, сохраняющей в себе архаические формы. Речь вообще имеет свою «технику». Эта «техника» речи связана с логикой мысли, но не тожественна с ней.

Наличие единства и отсутствие тожества между мышлением и речью очень явственно выступает в процессе воспроизведения. Воспроизведение отвлечённых мыслей отливается обычно в словесную форму, и эта словесная форма, в которую первоначально отливается мысль, оказывает, как показал ряд исследований, в том числе и проведённые нашими сотрудниками А. Г. Комм и Э. М. Гуревич, значительное, иногда положительное, иногда — при ошибочности первоначального воспроизведения — тормозящее влияние на запоминание мысли. Вместе с тем оказывается, что запоминание мысли, смыслового содержания в значительной мере независимо от словесной формы. Эксперимент показал, что память на мысли прочнее, чем память на слова, и очень часто бывает так, что мысль сохраняется, а словесная форма, в которую она была первоначально облечена, выпадает и заменяется новой. Бывает и обратно — так, что словесная формулировка сохранилась в памяти, а её смысловое содержание как бы выветрилось; очевидно, речевая словесная форма сама по себе ещё не есть мысль,

хотя она и может помочь восстановить её. Эти факты убедительно подтверждают в чисто психологическом плане то положение, что единство мышления и речи не может быть истолковано как их тожество.

Утверждение о несводимости мышления к речи относится не только к внешней, но и к внутренней речи. Встречающееся в литературе отожествление мышления и внутренней речи несостоятельно. Оно, очевидно, исходит из того, что к речи в её отличие от мышления относится только звуковой, фонетический материал. Поэтому там, где, как это имеет место во внутренней речи, звуковой компонент речи отпадает, в ней не усматривают ничего, помимо мыслительного содержания. Это неправильно, потому что специфичность речи вовсе не сводится лишь к наличию в ней звукового материала. Она заключается прежде всего в её грамматической — синтаксической и стилистической — структуре, в её специфической речевой технике. Такую структуру и технику, притом своеобразную, отражающую структуру внешней, громкой речи и вместе с тем отличную от неё, имеет и внутренняя речь. Поэтому и внутренняя речь не сводится к мышлению, и мышление не сводится к ней.

Итак: 1) между речью и мышлением существует не тожество и не разрыв, а единство; это единство диалектическое, включающее различия, заостряющиеся в противоположности; 2) в единстве мышления и речи ведущим является мышление, а не речь, как того хотят формалистические и идеалистические теории, превращающие слово как знак в «производящую причину» мышления; 3) речь и мышление возникают у человека в единстве на основе общественно-трудовой практики.

Единство речи и мышления конкретно осуществляется в различных формах для разных видов речи.

Историческое развитие речи

Единство речи и мышления раскрывается конкретно в процессе их развития, в котором обнаруживается известная стадиальность в развитии речи, многообразно связанная со стадиальностью в развитии мышления.

Изучение генезиса речи представляет понятные трудности. Большинство теорией происхождения языка строилось умозрительным путём: представляли себе гипотетически человека, ещё не обладающего речью, и на основе аналогии строили гипотезы о том, как могла возникнуть речь. Созданные на основе таких методов теории не могли разрешить проблему *генезиса языка*. Явно несостоятельны *теории*, особенно популярные в XVIII в., согласно которым язык — продукт своего рода *социального договора*: для того чтобы договориться, нужно было уже располагать речью. Так же неприемлема *теория инстинктивного происхождения языка*: она не в состоянии объяснить того, что отличает речь человека от «речи» животных, т. е. именно того, что составляет сущность человеческой речи, — её смыслового характера, осознанного отношения к обозначаемому. Значительное распространение получила *теория «ономатопоэтического» происхождения языка*, прозванная «вау-вау»-теорией (Макс Мюллер): подражательные звукоизображения признаются этой теорией основой языка; в детской речи имеется ряд таких слов («вау-вау», «тик-так», «мяу-мяу» и т. д.); имеются такие слова и в речи взрослых, на всех языках («кукушка» и др.). Но слов таких всё же относительно немного; не они являются основными корнями, от которых исходит словообразование, и, главное, — звуковая речь в принципе строится на основе, отличной от звукоизображения: для речи существенно *обозначение, а не изображение* предмета; уже в силу этого эта теория не может полностью объяснить речь. Не в меньшей степени это возражение относится к теории, согласно которой речь возникла из

эмоциональных восклицаний (междометий), встречающихся во всех языках («ах», «ох», «ух»); они не составляют основной ткани речи, и, главное, — поскольку они просто выразительные звуковые движения, объяснение их происхождения не представляет трудностей, но оно не объясняет речи. Остаётся не объяснённым, как возникает слово, не только выражающее, но обозначающее что-то.

Некоторый интерес представляет *теория Нуаре*. Согласно этой теории, слова возникают из звуков, которые издаются во время трудового процесса в виде непроизвольных вздохов, вызываемых напряжением при труде; связь, непроизвольно устанавливающаяся у участвующего в трудовом процессе коллектива между действием и теми звуками, которыми они сопровождаются, и образует речь. Признание связи речи с трудом, как коллективной деятельностью, является положительным моментом в теории Нуаре. Но и в ней упускается из виду специфический характер этой связи — отличие сигнификативного отношения от той ассоциативной или рефлекторной связи, из которых исходит Нуаре.

Принципиально иное решение вопроса о происхождении языка дано в высказываниях Маркса и Энгельса и своеобразно разработано Марром. Опираясь на них, мы можем сформулировать следующие положения: 1) *Язык — неотрывная составная часть материальной культуры: его генезис и развитие могут быть поняты лишь в связи с общественно-историческим развитием человека, на основе его производственных отношений.* 2) *Язык* не может быть объяснён инстинктивным рефлекторным процессом; он *не естественный, а общественный продукт и возникает, лишь преломившись через общественное сознание*. 3) Язык человека не может поэтому изучаться исключительно в физиологически-фонетическом плане: *необходимо учитывать* его *смысловую сторону*, изучать его нужно в связи с мышлением. При этом и фонетическая сторона речи состоит не из естественных криков, а из *фонем* — членораздельных звуков, обработанных человеком для выражения смыслового содержания.

Опираясь на исследования, обнаружившие у ряда народов, наряду с звуковой речью, кинетическую, или линейную, ручную, речь (Кэшинг), Марр выдвинул то положение, что генетически первичной была не звуковая, а *линейная, кинетическая речь*. Жест рукой, эскизно, сокращённо изображающий трудовую операцию, становился знаком, служащим для её обозначения. Связь знака с обозначаемым была здесь наглядной и потому непосредственно доступной примитивному сознанию. Эта речь, сначала непосредственно включавшаяся в трудовой процесс и служившая для его организации, затем выделяется из него.

На основе этой кинетической речи окрепло мышление; тогда лишь стало возможным возникновение звуковой речи со свойственной ей более абстрактной связью между словом и обозначаемым.

Развитие звуковой речи в свою очередь создавало благоприятные предпосылки для дальнейшего развития более отвлечённого мышления; точно так же развитие письменной речи, с одной стороны, предполагало развитие более отвлечённого мышления, а с другой, в свою очередь, создавало для неё предпосылки.

Решение часто дискутируемого вопроса о соотношении речи и мышления, о том, речи или мышлению принадлежит исторический приоритет, предполагает учёт *стадиальности* в развитии как речи, так и мышления. Развитие речи и мышления включается в единый процесс, в котором причина и следствие постоянно меняются местами. *Однако в единстве мышления и речи мышление остаётся определяющим и ведущим.*

Развитие языка включает в себя *фонетическое* его развитие, *морфологическое* и *семантическое*.

В *фонетическом* развитии языка обнаруживается тенденция перехода к более кратким словам и лёгким звукосочетаниям. «Первоначальный язык, — пишет Иесперсен, — мы должны себе представлять как язык, состоящий в большей части из очень длинных слов, содержащих в избытке трудно произносимые звуки; они скорее пелись, чем говорились». В языке при этом выкристаллизовываются определённые устойчивые фонетические единицы, являющиеся носителями определённых функциональных отношений в смысловой системе речи; это фонемы, в отличие от звуков не определимые механической суммой своих физических свойств. Многие из их физических свойств оказываются несущественными; фонема определяется теми физическими компонентами, которые стали носителями определённого функционального значения. [O. Jespersen, La réalité psychologique des phonèmes», «Journal de Psychologie», 1933, № 1—4, стр. 247 и сл.]

Фонетическое развитие речи, т. е. изменение звуковых комплексов, являющихся носителями смыслового содержания речи, связано с изменением значения этих звуковых комплексов, — с семантическим развитием речи. Фонетическое развитие речи не является, таким образом, чисто физиологическим процессом, а имеет исторический характер.

Морфологическое развитие языка не идёт, как сначала считали, от изолированных элементов через агглютинацию (сращение этих элементов) к флексиям. Основная линия этого развития ведёт от нерасчленённых, синкретически сращённых образований к вычлененным, относительно однозначным составным частям, которые обозначают понятия; их можно свободно соединять по всё более строго определённым правилам.

Выделение в языке константных составных частей, свободно сочетаемых по определённым правилам, подчинено основной тенденции семантического развития содержания речи (см. дальше). Оно служит для всё более адекватного выражения однозначных понятий абстрактной мысли, объединяемых определёнными соотношениями. Развитие речи и мышления совершается в неразрывном единстве; они включены в единство одного процесса.

Морфологическое развитие, как и фонетическое, связано *с семантическим развитием языка*. Значение слов не остаётся неизменным. Смысловое содержание речи также развивается.

Первобытная речь отличалась *полисемантизмом* (Марр): слова её были многозначны; множество различных значений одного слова объединялись общей функцией объединяемых в нём предметов. Кинетический язык жестов и мимики служил для дифференциации этих значений от ситуации к ситуации. Диффузность речи на ранних стадиях развития выражалась и в том, что одно и то же слово в ней обозначало противоположные понятия, как начало и конец, глубокий и высокий и т. д.

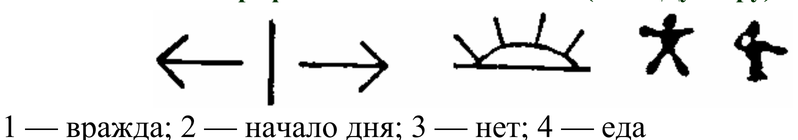
В семантическом развитии речи, т. е. в развитии значения слов, существенную роль играет перенос старых названий на новые явления по функциональному признаку. Если определённую функцию, в частности хозяйственную, выполнял сначала один предмет, а затем — с развитием производственных отношений — другой, то прежнее название того предмета, который выполнял данную функцию, переносится на новый. Так, например, если в качестве средства передвижения первоначально пользовались собакой, затем оленем и позже лошадью, то тот же термин — по функции перевозки — переносился с собаки на оленя и с него на лошадь; в другом месте тот же термин мог пройти такой ряд: олень — слон — осёл.

Основная линия в семантическом развитии — растущая абстрактность и обобщённость языка. На ранних стадиях развития речь оперирует по

преимуществу единичными, наглядными, притом многозначными, от ситуации к ситуации изменяющимися в своём значении словами, в которых индикативная функция слов, сближающая их с указательным жестом, держится на очень неопределённом, бедном и необобщённом содержании. Известно, что у народов, находящихся на ранних стадиях социального и культурного развития, нет слов для обозначения понятий. Так, жители Тасмании имеют обозначения для каждой разновидности австралийской акации, но у них нет слова «дерево»; у зулусов есть слова для обозначения «белой коровы», «бурой коровы» и пр., но нет слова «корова»; у могикан существуют слова для обозначения разрезывания различных предметов, но нет слова «разрезать» вообще. Многие народы имеют различные слова для обозначения серого цвета утки, лошади, шерсти и т. д. и не имеют общего обозначения для соответствующего цвета. Ряд языков не знает слов «брат», «отец», но имеет обозначения для младшего брата, для старшего брата и т. д., точно так же для отца одного, двух, трёх сыновей или дочерей. От ранних конкретных ситуативных слов речь, в связи с развитием мышления, переходила ко всё более обобщённым и абстрактным образованиям.

Ту же тенденцию от частного к обобщённому, абстрактному обнаруживает и *развитие письменной речи*. Она сказывается очень наглядно уже на раннем идеографическом письме, символизирующем наглядным образом абстрактную идею.

Идеографические знаки индейцев (по К. Дункеру).



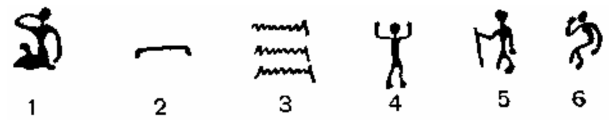
1 — вражда; 2 — начало дня; 3 — нет; 4 — еда

Идеографические знаки китайцев (по Р. Турнвальду).



1 — полные руки: полный, совершенный; 2 — протянутые руки: дружба; 3 — руки, поднятые над головой в знак преданности: повелитель

Идеографические знаки египтян (по Масперо).



1 — рука у рта: есть, говорить; 2 — потолок, верх, небо; 3 — волны; 4 — поднятые руки: радость; 5 — человек с посохом: старость; 6 — подпрыгивающий ребёнок: молодость, воспитание

От *идеограммы* письменная речь переходит к фонетическому знаку. Сначала у ассирийцев идеограмма сопровождалась фонетическим знаком последнего слога, позволяющим дифференцировать идеограмму. У египтян идеограмма становится знаком первого слога соответствующего слова: письмо становится *силлабическим* (слоговым). У греков, наконец, оно становится *алфабетическим*: буквенный знак обозначает звук. Письменная речь удаляется от образности. При этом она оказывается опосредованной устной речью, между тем как сначала она развивалась независимо от неё. Вместе с тем она становится всё более приспособленной для выражения абстрактной мысли.

Развитие речи у детей

Возникновение и первые этапы развития речи ребёнка

В онтогенезе возникновение и развитие речи может быть предметом непосредственного наблюдения психолога.

Развитие речи у ребёнка опосредовано обучением: ребёнок научается говорить. Однако это никак не означает, что овладение речью, своим родным языком является в целом результатом специальной учебной деятельности, целью которой являлось бы для ребёнка изучение речи. Такая учебная деятельность включается затем — при изучении грамматики, т. е. системы норм языка, которым на практике уже владеет ребёнок, при овладении — на базе устной речи — письменной речью, при изучении иностранного языка, но *первичное овладение родным языком*, подлинно *живой речью совершается в процессе* жизненно мотивированной *деятельности общения*. Только этим путём достигается подлинное понимание речи как речи. Ребёнок нормально овладевает речью — научается говорить — *пользуясь* речью в процессе общения, а *не изучая* её в процессе учения. (Конечно, и этот процесс общения организуется взрослыми и при том так, чтобы привести к овладению речью.) Учебная деятельность, в которой перед учеником ставилась бы специальная цель — изучение речи, выделяется из речевой деятельности, в процессе которой овладение речью является результатом, а не целью. Возникая на основе этой последней, учебная работа над речью и дорабатывает то, что зарождается до и независимо от неё. Способ овладения речью существенно в этом отличен от способа, которым человек, обучаясь математике, овладевает, например, алгеброй или анализом. Он органически связан с природой речи: речь, полноценная речь человека — не система знаков, значение и употребление которых может быть произвольно установлено и выучено, как выучиваются правила оперирования алгебраическими знаками. Подлинное слово живой речи, в отличие от знака, произвольно устанавливаемого, имеет свою историю, в ходе которой оно обретает своё независимое от моего произвола значение. Для овладения подлинным словом необходимо, чтобы оно было не просто выучено, а в процессе употребления, удовлетворяя реальным потребностям говорящего, включилось в его жизнь и деятельность.

В течение первого, подготовительного, периода развития речи, до того как ребёнок начинает говорить, он прежде всего приобретает некоторый пассивный фонетический материал, овладевает своим голосовым аппаратом и научается понимать речь окружающих. Первые звуки ребёнка — крики. Это инстинктивные или рефлекторные реакции. Крики издают и глухие дети (из-за этого окружающие не всегда сразу распознают их глухоту); они, значит, не продукт подражания или выучки. По своему фонетическому составу первые звуки, которые издаёт ребёнок, приближаются к гласным *а*, *е*, *у*; к ним прибавляется в виде придыхания звук, близкий к *х* и к гортанному *р*, в основном сочетание *эрэ*. Из согласных, далее, одними из первых появляются губные *м*, *п*, *б*; затем идут зубные *д*, *т*, наконец, шипящие.

По данным ещё не опубликованного исследования Швачкина, развитие различных фонем языка при восприятии речи окружающих совершается у ребёнка в такой последовательности: сначала — *1-я ступень* — различение гласных (а; i — и; i — е; е — о; и — о), затем — *2-я ступень* — различение согласных. При этом: 1) сначала воспринимается само их наличие, потом начинают последовательно различаться 2) сонорные и артикулируемые шумные (m — b; r — d), 3) твёрдые и мягкие, 4) различные сонорные между собой, 5) различные шумные между собой.

Около начала третьего месяца у ребёнка появляется *лепет*, как бы игра звуком. Лепет от крика отличается, во-первых, большим разнообразием звуков, а во-вторых, тем, что звуки лепета, продукт игры звуком, менее связаны, более свободны, чем инстинктивные крики. В лепете ребёнок овладевает произнесением разнообразных, свободных по отношению к инстинктивным реакциям звуков. Лепет благодаря этому подготовляет возможность овладения в дальнейшем звуковым составом слов речи окружающих взрослых.

Овладению речью, умению самому ею пользоваться для общения предшествует зарождающееся сначала понимание речи окружающих. Оно имеет существенное значение в речевом развитии ребёнка, представляя собой начальный этап в развитии основной для него функции общения. Но сначала это понимание носит, естественно, очень примитивный характер.

По некоторым наблюдениям (например по передаваемому В. Прейером наблюдению Г. Линднера [В. Прейер, Душа ребёнка: наблюдение над духовным развитием человека в первые годы жизни. СПб., 1912.]), с 5 месяцев дети начинают определённым образом реагировать на слова. Так, в случае Линднера, перед ребёнком, смотревшим на часы, произносилось слово «тик-так»; когда затем то же слово повторялось, ребёнок обращал взгляды на часы. У него создалась связь между звуком и некоторой ситуацией или реакцией на него.

Природу этого «понимания» раскрывает другое наблюдение того же Г. Линднера и аналогичные наблюдения В. Прейера и Тарпполета. Оказалось, что достаточно воспроизвести из предложения, на которое ребёнок реагирует определённой реакцией, одно характерное слово или даже одну господствующую гласную, для того чтобы ребёнок 6—8 мес. или даже 1 года и 4 мес. (у Прейера) ответил той же реакцией; в случае Тарпполета ребёнок (0;6 — 0;9), поворачивавший голову к окну, когда его спрашивали, где окно, реагировал точно так же, когда этот вопрос впервые был ему задан — с той же интонацией — на иностранном языке; совершенно очевидно, что здесь не может быть ещё речи о подлинном понимании.

Сторонники ассоциативной психологии считали, что понимание значения слов основывается на ассоциативных связях, а рефлексологи утверждают, что эта связь имеет условно-рефлекторный характер. Надо признать, что они правы: первично связь слова с ситуацией, к которой оно относится, с реакцией, которую оно вызывает, имеет ассоциативный или условно-рефлекторный характер. Но к этому нужно добавить, что, пока эта связь носит условно-рефлекторный или ассоциативный характер, это ещё не речь в подлинном смысле слова. Речь возникает тогда, когда связь слова и его значение перестаёт быть только условно-рефлекторной или ассоциативной, а становится смысловой, сигнификативной.

На основе понимания, сначала очень примитивного, чужой речи и овладения своим голосовым аппаратом начинает развиваться собственная речь ребёнка. Это овладение речью как средством общения между людьми, отражая, с одной стороны, новые нарождающиеся потребности ребёнка и сдвиги, происходящие в его реальных взаимоотношениях с окружающими, вместе с тем в свою очередь вносит в них радикальные изменения. Ребёнок начинает овладевать новым специфически человеческим способом общения с людьми, посредством которого он может сообщать им свои мысли и чувства, воздействовать на их чувства и направление их мыслей.

Первые осмысленные слова, произносимые самим ребёнком, появляются к концу первого, к началу второго года. Они состоят преимущественно из губных и зубных согласных, соединённых с гласным в слог, обычно многократно повторяющийся: мама, баба, папа. Взрослые превратили эти первые звукосочетания в наименование родителей и т. д. Поэтому эти слова имеют в

своём звуковом составе столь широко распространённый «интернациональный» характер. [Хотя значение их у разных народов всё же различно.] *По своему значению эти первые осмысленные слова ребёнка выражают (как подчеркнул Э. Мейман) преимущественно потребности, аффективные состояния, желания ребёнка.*

Обозначающая функция речи выделяется позднее (приблизительно к 1½ годам). Её появление знаменует, несомненно, значительный сдвиг в речевом развитии ребёнка. Ребёнок начинает интересоваться названиями предметов, требуя от окружающих ответа на вопросы «что это?». Результатом этой активности ребёнка является начинающийся обычно с этого момента быстрый рост словаря, особенно имён существительных. В. Штерн говорит, что в этот момент ребёнок делает *величайшее открытие* в своей жизни: он открывает, *что «каждая вещь имеет своё название»*. Штерн считает, что это *первая «действительно общая мысль ребёнка»*. Факты говорят за то, что приблизительно в 1½ года в речевом развитии ребёнка действительно совершается большой скачок. Но интерпретация этого факта у Штерна явно ошибочна. Представление о том, что у полуторагодовалого ребёнка появляется такая «действительно общая мысль», что «каждая вещь имеет своё название», с очевидностью опровергается всеми данными об общем умственном развитии ребёнка этого возраста. Оно покоится на принципиально неправильной, интеллектуалистической концепции, согласно которой ребёнок сначала в чисто теоретическом плане сознания делает открытие, которое он затем применяет на практике. Это отношение нужно перевернуть с головы на ноги. *Ребёнок открывает не общий теоретический принцип; он практически овладевает — при содействии взрослых — новым, в самой основе своей социальным, способом обращаться с вещами посредством слова.* Он узнаёт, что посредством слова можно указать на вещь, обратить на неё внимание взрослых, получить её. Основным и решающим в речевом развитии ребёнка является не само по себе овладение обозначающей функцией слова, а именно это — то, что ребёнок приобретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение с окружающими. При этом ребёнок начинает пользоваться отношением слова к обозначаемым им предметам, ещё теоретически вовсе не осмыслив его. Теоретическое осмысливание этого отношения не предшествует в виде «действительно общей мысли» его применению в соответствующей практической операции, а, наоборот, следует за ней и совершается на её основе в течение целого ряда лет умственного развития ребёнка.

Понимание отношения слова к вещи, которую оно обозначает, долго ещё остаётся крайне примитивным. Первоначальна слово представляется свойством вещи, неотъемлемой её принадлежностью или же выражением вещи; оно имеет ту же «физиономию», что и вещь. Часто цитировался пример сына К. Штумпфа, объяснявшего данное им камню наименование тем, что «камень выглядел именно так, как звучит это слово». Явление это на ранней стадии развития имеет довольно распространённый характер.

Отношение слова к обозначаемому им предмету имеет в высшей степени абстрактный характер; ребёнок осознаёт его смысл много позже, чем он практически начинает в своей речи этим отношением пользоваться. Ребёнок, таким образом, не совершает в 1½ года того теоретического открытия, которое приписывает ему В. Штерн, но практическое овладение словом для обозначения предмета, которое к этому времени происходит, является всё же большим «открытием», существенным моментом в становлении человеческого сознания ребёнка и установления нового типа отношения его к миру.

Значительность открытия обозначающей функции слова проявляется очень

ярко в том впечатлении, которое оно производит, когда оно может быть осознано. Любопытен в этом отношении чрезвычайно драматический рассказ мисс Селиван, преподавательницы слепоглухонемой Елены Келлер. Она пишет: «Мы подошли к насосу, где я велела Елене держать под отверстием кружку, пока я буду накачивать воду. Когда холодная вода брызнула в незанятую руку и наполнила кружку, я произнесла ей по буквам слово *в-о-д-а*. Это слово, которое следовало непосредственно за ощущением холодной, льющейся на руку воды, казалось, изумило её. Она выронила кружку из рук и остановилась как вкопанная. Луч нового света озарил её лицо. Она много раз повторила по буквам это слово. Потом она села на корточки, коснулась руками земли и спросила, как это называется, а затем также указала на песок и решётку. После этого она вдруг обернулась и спросила, как меня зовут. На обратном пути она всё время была в высшей степени возбуждена и осведомлялась о названии каждого предмета, до которого она дотрагивалась, так что в течение нескольких часов она включила в свой запас тридцать слов». Нужно, однако, сказать, что этому «открытию», которые так драматически рисует мисс Селиван, изображая его как внезапное «откровение», предшествовал довольно длительный подготовительный период. Вспоминая о первом уроке, во время которого её наставница показывала ей куклу и писала на её руке до тех пор, пока Елена Келлер сама не начертила этих букв на руке своей наставницы, Елена Келлер пишет: «Я побежала вниз к матери, подняла руку и проделала буквы. Я не знала, что составляла слово; не знала, что есть на свете слова, и что это такое. Я просто шевелила пальцами, подражая по-обезьяньи. В следующие затем дни я выучилась с тем же непониманием проделывать множество слов. Наставница моя пробилась со мной несколько недель, прежде чем я поняла, что каждый предмет имеет своё название». [З. А. Рагозина, История одной души (Елена Келлер). М., 1923. С. 36-37.] В соответствии со своей теорией «ага»-переживания и с общим К. Бюлеру и В. Штерну представлением об «открытии» ребёнком того общего положения, что каждая вещь имеет своё название, К. Бюлер, ссылаясь на выше приведённый нами отрывок из мисс Селиван, опускает сообщение о подготовительном периоде.

В процессе речевого развития ребёнка имеется этап, который лишь в исключительных случаях, как, например, в описанном К. Штумпфом случае с его сыном, длится продолжительное время. Обычно он имеет более преходящий характер и потому относительно мало привлекает к себе внимание исследователей. Принципиально эта форма речи представляет всё же определённый интерес. О. Иесперсен назвал её *«малой речью»*, У. Элиасберг и Л. С. Выготский — *«автономной речью»* ребёнка. Ряд психологов отрицал существование такой особой автономной детской речи. В. Вундт утверждал, что эта мнимодетская речь — попросту язык нянек, подделывающихся к ребёнку. Не подлежит, конечно, сомнению, что и малая или автономная детская речь питается материалом речи взрослых. Но фактический материал наблюдений всё же доказывает, что иногда у детей наблюдается речь, во многих отношениях отличная от речи взрослых.

Малая речь ребёнка, соединяющаяся обыкновенно с пониманием речи окружающих, является переходным этапом к овладению речью взрослых. Особенно развитой она бывает у детей-однолеток, растущих вместе. О. Иесперсен наблюдал очень развитую форму такой малой речи у двух близнецов в возрасте около 5½ лет. Она формируется под воздействием речи окружающих. Этим объясняется то, что в результате тщательного анализа В. Штерн в основе большей части слов «автономной» речи своей дочери Гильды обнаружил исковерканные слова из речи окружающих. Но эта речь отличается всё же особенностями, придающими ей характер своеобразного формирования. По внешней форме слова

автономной речи большей частью имеют моторный характер, являются как бы обломками слов с часто встречающимся удвоением слогов, вроде фу-фу, ква-ква, ля-ля, ва-ва и т. п. Флексии и синтаксические соединения в ней отсутствуют. По своему значению эти слова не совпадают со значением наших слов; их значение часто меняется от ситуации к ситуации, объединяя разнородные предметы посредством неустойчивых и изменчивых связей. Слово имеет почти столько значений, сколько употреблений.

Образчиком таких неустойчивых слов малой детской речи может служить употребление слова «вау-вау» сыном Г. Идельбергера: «Сын Идельбергера обозначает на 251-м дне посредством «вау-вау» стоящую на буфете маленькую фарфоровую фигурку девочки. На 307-м дне он обозначает тем же названием «вау-вау» лающую на дворе собаку, портрет дедушки и бабушки, свою игрушечную лошадь, стенные часы; на 331-й день — меховое боа с собачьей головой и другое — без собачьей головы, при этом его внимание особенно привлекают стеклянные глаза. На 334-й день так же обозначается пищащий резиновый человечек, на 396-й день — чёрные запонки отца. На 433-й день ребёнок произносит то же слово, увидав жемчужины на платье, а также при виде термометра для ванны. Одно и то же значение переносится на самые разнородные предметы, которые могут быть объединены лишь на основании по крайней мере двух разнородных признаков — удлинённой формы (собака, лошадь, кукла, термометр, боа) и блестящего глазоподобного характера (запонки, жемчужины). Это особенно яркий пример из числа многих, имеющихся в литературе». [Другие случаи приведены в статье W. Stern'a, в «Zeitschrift für pädagogische Psychologie», 1928, 23, 140—143. Большой материал об этой «малой речи» собран у Иесперсена; обзор ряда случаев затяжной автономной речи приведён в книге Delacroix «Le langage et la pensée», 1930.] Любопытный пример «автономного» употребления слова представляет следующий не опубликованный случай: ребёнок 2 лет, очень хотевший кушать, торопил мать, очищавшую для него рыбу от костей. Мать сказала ему, чтобы он подождал: «Видишь, нужно вынуть из рыбы кости». Когда ребёнку, наконец, дали рыбу, он радостно произнёс исковерканное слово «пости» и стал в ближайшие дни обозначать этим словом мясо, овощи и, что любопытнее всего, также сахар, для которого у него было уже заимствованное слово от взрослых: «автономное» слово вытеснило на время слово из речи взрослых. Но через несколько дней это последнее восстановилось для сахара; «автономное» же слово долго ещё сохранялось для обозначения блюд, для которых ребёнок не усвоил ещё слов из речи взрослых.

Приводя заимствованный у Иесперсена пример ребёнка 1;6, у которого слово of означало сначала «свинью», потом «рисунок» и затем «писать», Делакруа по этому случаю замечает, что и у взрослых наблюдаются такие же переносы значения слов: так, слово Tripos у студентов Кэмбриджа обозначало сначала стул на трёх ножках, на котором сидит экзаменатор, затем самого экзаменатора, потом юмористические стихи, которые писались под его именем, и наконец, список принятых студентов. [Delacroix, Le langage et la pensée, стр. 302.] Но здесь имеется изменение значений, которые последовательно приобретает слово, а в детской речи наблюдается неопределённость значения слова, объединяющего разнородные предметы на основании друг с другом не связанных, вперемежку выступающих признаков.

Психологически самым существенным в этой малой детской речи является то, что она вскрывает своеобразный способ «обобщения», которым определяется значение первых слов, употребляемых ребёнком.

Широкие «обобщения», свойственные ребёнку, являются не продуктами осознанной операции, а результатом установок, определяемых аффективно-

моторными реакциями. Определяющей для автономной детской речи является связь слова с аффективно-моторной ситуацией. Ситуационное и аффективное объединение порождает в качестве производного признака автономной речи её многозначность: объективно разнородные предметы объединяются в одном слове в силу их сопринадлежности к аффективно однородной ситуации. В малой речи слова не выполняют ещё обозначающей функции в полном смысле этого слова. «Малая речь» свидетельствует о несформированности предметного сознания.

Сопоставление малой детской речи с развитой речью особенно ярко обнаруживает, как велика роль речи взрослых в умственном развитии ребёнка, она вводит в обиход ребёнка качественно иной, построенный на объективных принципах способ классификации вещей, сложившийся в результате общественной практики. Через посредство речи, этой «общественной формы познания», общественное сознание начинает с раннего детства формировать индивидуальное сознание человека. Его речь и его словесная ориентировка в мире регулируются не его индивидуальным восприятием, а общественным познанием, которое через посредство речи определяет и само восприятие.

Рост словаря

С периодом активных вопросов детей о названиях вещей начинается быстрый *рост детского словаря*. Размеры его у детей одного и того же возраста бывают очень различны.

Сопоставляя данные различных исследователей, *Штерн* выводит следующие средние цифры для словаря детей от 1;6 до 6 лет.

Возраст	1;6	2;0	3	4	5	6
Запас слов	100	300—400	1000—1100	1600	2200	2500—3000

В детальном исследовании Т. Смит размер словаря 6-летнего ребёнка определяется в 2 562 слова, а средний годовой прирост от 2 до 6 лет — в 572,5.

Следующая таблица указывает рост словаря по полугодиям (Т. Смит):

Возраст		Число детей	Число слов	Прирост словаря
годы	месяцы			
—	8	13	0	—
—	10	17	1	1
1	0	52	3	2
1	3	19	19	16
1	6	14	22	3
1	9	14	118	96
2	0	25	272	154
2	6	14	446	174
3	0	20	896	450
3	6	26	1222	326
4	0	26	1540	318
4	6	32	1870	330
5	0	20	2072	202
5	6	27	2289	217
6	0	29	2562	273

Однако данные В. Штерна и Т. Смита являются статистическими средними. При их оценке необходимо учесть, что в речи, как и вообще в более

сложных и высоких психических проявлениях, наблюдаются очень значительные индивидуальные различия. Об этом свидетельствуют следующие данные: в 2 года дети, которых наблюдал Майор, располагали 143 словами, дети, наблюдаемые Штерном, — 300; наблюдения Бенгемана дали для этого же возраста 441 слово, Девилля — 688 слов, Гранта — 828. Прейер констатировал в своих наблюдениях колебания от 175 до 1 121 слова, а Баконь и Гуго от 4 до 1 500 слов. Это положение красноречиво подтверждается и данными Ш. Бюлер, которая, приводя итоги изучения словарей 30 детей в возрасте от 1 года до 4 лет, указывает для каждого возраста и минимальный и максимальный словарь. Её данные сведены в следующей таблице:

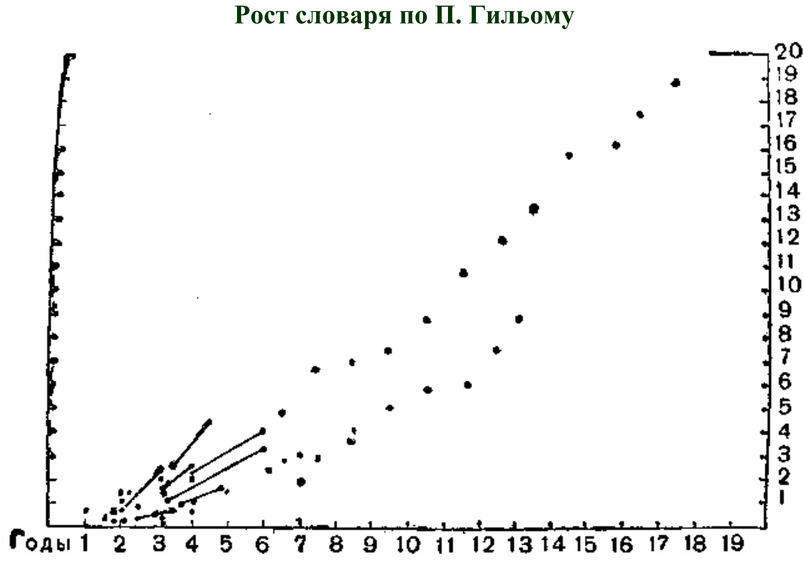
Возраст	Максимальный словарь	Минимальный словарь
1—1;2	58	3
1;3—1;5	232	4
1;6—1;8	383	44
1;9—1;11	707	27
2—2;2	1227	45
2;3—2;6	1509	171
3—4	2346	598

Стоит сопоставить возрастные средние Штерна и Смита с этими данными о словаре различных детей одного и того же возраста, для того чтобы убедиться, как велики индивидуальные различия в сколько-нибудь сложных проявлениях различных детей и как ограничено применительно к ним реальное значение возрастных средних.

Рост словаря продолжается и в последующие годы. Согласно данным Л. и К. Анфруа, полученным на основе анкетного исследования 6 000 детей, запас слов у детей от 7 до 14 лет возрастает от 1 900 до 19 800.

П. Гильом даёт кривую роста словаря до 19 лет. Приводимые им данные для возраста от 6 до 19 лет основаны не на непосредственных подсчётах употребляемых ребёнком или подростком слов, а на косвенных вычислениях его словаря.

Рост словаря по П. Гильому



Полный пассивный словарь высчитывался следующим образом: выясняется, сколько слов из 300, наудачу взятых из словаря, известны детям; полный словарь определялся из соотношения 300 к 30 000 слов, заключавшимся в

словаре. (Система списков, которой пользовался ряд исследователей для определения словаря, была предложена Клапаредом.)

Бове (Институт Руссо в Женеве) в своих исследованиях устанавливает разницу между словарём, понимаемым и употребляемым (т. е. пассивным и активным), а в этом последнем — между словарём разговорным и письменным и, далее, между полным словарём (охватывающим все слова, употребляемые субъектом), и обыденным словарём, состоящим из слов, составляющих основу его разговорной речи. В приводимых различными авторами цифровых данных эти различия не всегда учтены, и методы определения словаря не у всех единообразны. Это уменьшает ценность сравнительного их использования.

При изучении словаря необходимо прежде всего различать *пассивный* и *активный* словарь, т. е. запас слов, которые понятны человеку, и запас слов, которыми он пользуется в собственной речи. Они не совпадают. Активный словарь, естественно, отстаёт от пассивного.

В среднем, по расчёту проф. Бабита (Babitt), взрослому человеку со средним образованием (в Америке) известно приблизительно 30—35 тысяч слов; другие исследования дают значительно более низкие показатели, колеблющиеся между 11 и 18 тысячами слов. Речь при этом идёт о пассивном словаре, т. е. о запасе слов, которые человек понимает. Тот словарный запас, которым в среднем фактически пользуется человек в своей разговорной речи и в своей профессиональной работе, т. е. его активный словарь, — много меньше. Активный словарь писателей, язык которых отличался особенным богатством, не превышал 20 000 слов. И. Гёте в своих произведениях оперировал словарём в 17 000 слов, а словарь У. Шекспира, богатейший из всех известных, равняется 20 000 слов.

Развитие слов не исчерпывается количественным ростом словаря. Существенно смысловое развитие словаря, развитие значения слов. Одно и то же слово у взрослого и у ребёнка на различных этапах интеллектуального развития ребёнка имеет различное значение. Первоначально у ребёнка оно срастается с той частной ситуацией, в которой оно было применено, комплексно объединяясь с несущественными, случайными для его значения признаками. Лишь постепенно ребёнок овладевает обобщённым значением понятия, независимым от частных ситуаций и несущественных признаков. Оно уясняется, с одной стороны, благодаря уточнению предметной отнесённости слова в результате его употребления в различных ситуациях, а с другой — благодаря непосредственному раскрытию обобщённого значения слова, которое ребёнок усваивает в процессе обучения.

Структура речи

В развитии *структуры детской речи* отправным пунктом является слово-предложение, выполняющее на ранних стадиях ту функцию, которая в речи взрослых выражается целым предложением; «стул»— значит «посади на стул», «придвинь стул» и т. д.; будучи по структуре одним словом, оно функционально приближается к предложению. Затем в среднем между 1½ и 2 годами у ребёнка появляются первые не однословные предложения (из 2—3 слов); они представляют собой сначала как бы цепь однословных предложений. Около 2 лет слова становятся, как в речи взрослых, зависимыми составными частями предложения: ребёнок переходит к флексийной речи.

К. Бюлер отмечает этот шаг как *второе большое открытие в истории развития детской речи*. Ребёнок будто бы «начинает понимать основной принцип всех флексивных языков, заключающийся в том, что отношения (между словами) могут выражаться посредством звуковых изменений слов». Здесь у К. Бюлера

появляется та же интеллектуалистическая концепция, что и у В. Штерна: сначала *понимание* общего принципа, затем на основе его практическое *употребление* соответствующих форм речи. Снова это отношение между осознанием общего принципа и конкретной практикой надо перевернуть; понимание общего принципа не столько основание, сколько следствие речевой практики ребёнка, строящейся по этому, в обобщённой форме ещё не осознанному, принципу.

Развитие флексийной речи является значительным шагом в речевом развитии ребёнка; впервые прокладывается путь к отражению отношений — основного содержания мышления. Первые флексийные формы — склонения, спряжения, сравнительной и превосходной степени — и различные способы сложных словообразований ребёнок, конечно, приобретает от окружающих, усваивая их тогда, когда его развитие подготовило его к этому. Но ребёнок не ограничивается только механическим закреплением тех словообразований и словоизменений, которым его научили взрослые. *На тех конкретных словоизменениях, которым его обучают взрослые, он овладевает практически некоторой совокупностью формообразований как способов оперирования словами.* Пользуясь ими, ребёнок затем самостоятельно образует словоизменения, не полученные им непосредственно путём обучения; на основе обучения совершается процесс *формирования*, подлинного речевого *развития* ребёнка.

Своеобразные словообразования и словоизменения, в большом количестве встречающиеся у ребёнка 2—5 лет, служат ярким тому доказательством. [Образцы таких словоупотреблений и словоизменений, которые ребёнок не мог слышать от взрослых, приводит К. И. Чуковский в книге «От двух до пяти»; они встречаются и во всех дневниках, посвящённых детям этого возраста.]

В первый период появления предложений (2—2;6) речь ребёнка представляет собой простое *рядоположение* главных предложений; придаточные предложения отсутствуют: ребёнок овладел лишь формой *паратаксиса* (форма главного предложения). Главные предложения не связаны или очень слабо связаны тонкой нитью таких союзов, как «и», «и вот», «и ещё». Затем, приблизительно с 2½ лет, начинает появляться форма придаточного предложения — *гипотаксис*. Это значит, что в речи ребёнка устанавливаются отношения подчинения (между придаточным предложением и главным) и соподчинения (между различными придаточными предложениями). Архитектоника речи становится более сложной. В её структуре начинает преодолеваться первоначальное синкретическое, ещё не расчленённое единство и внешнее рядоположение. В речи выделяются отдельные, относительно самостоятельные части, которые связываются между собой различными отношениями — пространственными, временными (когда, где). Около 3 лет появляются обычно первые «почему», выражающие причинные отношения.

Факт столь раннего появления в речи ребёнка форм, выражающих причинные, а затем и различные логические отношения, выражаемые словами «итак», «поэтому», «следовательно», «хотя», «но», «несмотря на то, что» и т. д., в сопоставлении с данными об умственном развитии ребёнка говорит в пользу того, что оперирование словами, выражающими отношения причинности, основания, противопоставления и т. д. в более или менее привычных построениях, не доказывает, что ребёнок вполне осознал и те принципы или отношения, для выражения которых они служат в речи взрослых. В силу того, что речь взрослых, которой овладевает ребёнок, отражает общественное мышление, стоящее на значительно более высоком уровне, чем собственная ещё не созревшая мысль ребёнка, в дошкольном возрасте развитие формальной структуры, грамматических форм речи часто опережает развитие мышления. Между речевой формой и её мыслительным содержанием, между внешней и внутренней,

смысловой, стороной речи у детей часто существует расхождение; первая опережает вторую. Нельзя поэтому их отожествлять: наличие у ребёнка определённых речевых форм не означает ещё, что он осознал и то мыслительное содержание, для выражения которого они служат; наличие слова или термина не гарантирует ещё его понимания, наличия соответствующего понятия. Существенная задача психологического исследования заключается поэтому в том, чтобы проследить, как внутри тех речевых форм, которые ребёнок в процессе обучения первоначально усваивает, совершается развитие их смыслового содержания.

Но если определённый уровень развития мышления является, с одной стороны, предпосылкой для овладения внутренним смысловым содержанием речи и её форм, то, с другой стороны, само овладение этими речевыми формами ведёт к развитию мышления.

Определённый уровень развития мышления является предпосылкой каждого дальнейшего шага в речевом развитии ребёнка. Но речь в свою очередь оказывает определённое влияние на умственное развитие ребёнка, включаясь в процесс формирования его мышления. Речевые формы, опережая уровень умственного развития того или иного индивида, является отложившимся в форме речи выражением общественного сознания, сложившимся в результате общественной практики.

Обобщая, классифицируя, речь является по существу первой элементарной формой знания. *Язык — общественная форма познания.* Через посредство языка общественное познание формирует мышление ребёнка и определяет, таким образом, структуру его сознания. Сама формулировка мысли в слове приводит к тому, что ребёнок в результате лучше понимает, чем понимал до словесной формулировки своей мысли: *формулируясь, мысль формируется*. Речь, таким образом, не только сообщает уже готовую мысль, она включается в процесс формирования мышления. В этом её значение для умственного развития.

Развитие связной речи

Словарь, грамматические формы речи — всё это только средства, только абстрактно выделенные стороны или моменты речи. Основным в речевом развитии ребёнка является всё перестраивающееся и совершенствующееся умение пользоваться речью как средством общения. В зависимости от изменения форм этого общения изменяются и формы речи. Сначала общение у ребёнка происходит лишь с его ближайшим непосредственным окружением. Вкрапленные в непосредственный контакт с близкими отдельные высказывания, просьбы, вопросы и ответы отливаются в разговорную диалогическую форму. Лишь затем появляется потребность передать, отобразив его в речевом плане, более или менее обширное смысловое целое (описание, объяснение, рассказ), предназначенное и для постороннего слушателя и ему понятное. Тогда развивается связная речь, умение раскрыть мысль в связном речевом построении.

Развитие связной речи имеет особое значение. Развитие словаря, овладение грамматическими формами и т. п. включаются в неё в качестве частных моментов.

Психологически в известном смысле, прежде всего для самого говорящего, всякая подлинная речь, передающая мысль, желание говорящего, является связной речью (в отличие от отдельного зависимого слова, извлечённого из контекста речи), но формы связности в ходе развития изменились. Связной в специфическом, терминологическом смысле слова мы называем такую речь, которая отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти

связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо потому, что, будучи представлены в мысли говорящего, эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи. *Связность* собственно речи означает *адекватность речевого оформления мысли говорящего* или пишущего *с точки зрения её понятности* для слушателя или читателя. Связная речь — это такая речь, которая может быть вполне понятна на основе её собственного предметного содержания. Для того чтобы её понять, нет необходимости специально учитывать ту частную ситуацию, в которой она произносится; *всё* в ней *понятно* для другого *из самого контекста речи*; это *«контекстная» речь*.

Речь маленького ребёнка сначала отличается в более или менее значительной степени обратным свойством: она не образует такого связного смыслового целого — такого «контекста», чтобы на основании только его можно было вполне её понять; для её понимания необходимо учесть ту конкретную более или менее наглядную ситуацию, в которой находится ребёнок и к которой относится его речь. Смысловое содержание его речи становится понятным, лишь будучи взято совместно с этой ситуацией: это *«ситуативная» речь*.

Различая, таким образом, «ситуативную» и «контекстную» речь по господствующей её черте, никоим образом нельзя, однако, внешне их противопоставлять. Всякая речь имеет хоть некоторый контекст, и всякая речь связана и обусловлена некоторой ситуацией — если не частной, то более общей, ситуацией исторического развития данной науки и т. п. Ситуативные и контекстные моменты всегда находятся во внутренней взаимосвязи и взаимопроникновении; речь может идти лишь о том, какой из них является в каждом данном случае господствующим.

Основная линия развития речи ребёнка в этом наиболее существенном для речи в целом аспекте её заключается в том, что от исключительного господства только «ситуативной» речи ребёнок переходит к овладению и «контекстной» речью. Когда у ребёнка развивается «контекстная» связная речь, она не наслаивается внешне над «ситуативной» и не вытесняет её; они сосуществуют, причём ребёнок, как и взрослый, пользуется то одной, то другой в зависимости от содержания, которое надо сообщить, и характера самого общения. Ситуативная речь — это речь, которой естественно пользуется и взрослый в разговоре с собеседником, объединённым с говорящим общей ситуацией, когда речь идёт о непосредственном её содержании; к контекстной речи, понятной независимо от ситуации на основании самого контекста речи, переходят тогда, когда требуется связное изложение предмета, выходящего за пределы наличной ситуации, притом изложение, предназначенное для широкого круга слушателей (или читателей). Поскольку ребёнок сначала оперирует лишь непосредственным ему близким содержанием и пользуется речью для общения с близкими, включёнными в общую с ним ситуацию, речь его сначала, естественно, носит ситуативный характер. Такой характер речи соответствует и её содержанию и её функции. Такой же в основе бывает в этих условиях и речь взрослого. По мере того как в ходе развития изменяется и содержание и функции речи, ребёнок, обучаясь, овладевает формой связной контекстной речи.

Проведённое у нас исследование А. М. Леушиной, посвящённое изучению развития связной речи у дошкольника, вскрыло на большом материале особенности ситуативной речи дошкольника, особенно младшего. Эта ситуативность не является абсолютной принадлежностью речи ребёнка: она проявляется в разной мере в зависимости от содержания, от характера общения, от индивидуальных особенностей ребёнка, а также от того, насколько ребёнок знаком с литературной речью.

Ситуативность, поскольку она представлена в речи ребёнка, проявляется в

многообразных формах. Так, в частности ребёнок в своей речи либо вовсе упускает подразумеваемое им подлежащее, либо по большей части заменяет его местоимениями. Речь его в многочисленных протоколах А. М. Леушиной так и пестрит словами «он», «она», «они», причём в самом контексте речи нигде не указано, к кому эти местоимения относятся; одно и то же местоимение «он» или «она» сплошь и рядом в одном и том же предложении относятся к различным субъектам.

Точно так же речь изобилует наречиями («там», без указания, где именно, и пр.).

Приведём пример.

Галя В. (3;4). «Там было на улице далеко флаг. Там было вода. Там мокро. Мы шли там с мамой. Там было мокро. Они хотели домой идти, а дождик капает. Потому что он хочет кушать, гости... Ещё расскажу. Он хотел вот записывать, а сам не нашёл». Расшифровка в итоге опроса: «Мы» — это Галя, её мама и маленький её братишка на руках у мамы. Все они ходили смотреть на демонстрацию, но начал моросить дождик, было сыро. Мама быстро вернулась с детьми домой, уговаривая Галю, что дома ждут их гости и Володя кушать хочет.

В качестве характеристики предмета сплошь и рядом фигурирует «такой», причём подразумеваемое содержание этого эпитета поясняется наглядным показом: ручонками, с большой внешней экспрессией, демонстрируется, такой ли большой или такой маленький. Какой он, не сказано, а в лучшем случае показано. Поэтому, чтобы понять мысль ребёнка, нельзя основываться только на контексте его речи; её можно восстановить, лишь учтя конкретную ситуацию, в которой находится ребёнок.

Характерной особенностью этой «ситуативной» речи является то, что она больше выражает, чем высказывает. Сопутствующая речи мимика и пантомимика, жесты, интонации, усиливающие повторения, инверсии и другие средства выразительности, которыми ребёнок пользуется, конечно, совершенно непроизвольно, но сравнительно очень широко, часто значительно перевешивают то, что заключено в значении его слов. Эмоционально-выразительные моменты сохраняются, конечно, и в более зрелой речи последующего периода, причём степень этой эмоциональности зависит от индивидуально-типологических особенностей, от темперамента. Но в дальнейшем эмоционально-выразительные моменты включаются как дополнительные моменты во внутренне связный смысловой контекст, а сначала они как бы прерывают этот контекст, не дополняя, а заменяя его предметно-смысловое содержание.

Лишь шаг за шагом переходит ребёнок к построению речевого контекста, более независимого от ситуации. Существенный переходный этап на этом пути показательно выступает в одном частном, но симптоматическом явлении. Преимущественно у старших дошкольников регулярно появляется любопытная речевая конструкция: ребёнок сначала вводит местоимение («она», «оно» и т. д.), а затем, как бы чувствуя неясность своего изложения и необходимость его пояснить для слушателя, он вслед за местоимением вводит поясняющее, расшифровывающее его существительное; «она — девочка — пошла», «она — корова — забодала»; «он — волк — напал», «он — шар — покатился» и т. д.

Эта форма изложения, судя по многочисленным протоколам А. М. Леушиной, не случайное явление, а *типичное*, вскрывающее существенный этап в речевом развитии ребёнка. Непроизвольно ребёнок склонен строить свою речь, исходя из того, что ему представляется непосредственно известным и понятным. Но действие этой непроизвольной тенденции как бы прерывается зарождающимся сознанием необходимости учитывать слушателя и строить своё изложение так, чтобы содержание речи было понятно для другого. Эта последняя установка ещё

не укрепилась. Она поэтому не определяет речевое построение с самого начала, а лишь входит в неё дополнительно, прерывая предваряющий его «ситуативный» способ изложения.

Начинающийся в этом явлении переход к новому этапу речевого развития сказывается в ряде ему обычно сопутствующих явлений. Прежде всего (по наблюдениям А. М. Леушиной), дети на этом этапе развития на расспросы педагога охотно и подробно разъясняют то, что не было раскрыто в первоначальном содержании их речи, в то время как попытка педагога расспросами установить, о чём говорит ребёнок, что он подразумевает под тем или иным местоимением, малышей лишь раздражает, сбивает. Они, очевидно, ещё не в состоянии понять, чего от них хотят, и непонятные для них расспросы лишь раздражают их, между тем как более развитых они побуждают тщательнее, понятнее строить свою речь. На этом же этапе развития у детей наблюдаются первые попытки ввести слушателя в свой рассказ, как бы обозначив сначала тему, указав, о чём будет речь.

Своеобразное построение «ситуативной» речи, содержание которой не образует само по себе, безотносительно к определённой частной ситуации, связного контекста, обусловлено не какими-то особенностями, имманентно присущими возрасту как таковому, а прежде всего функцией, которую выполняет для ребёнка речь. Его речь — это разговорная речь; она служит ему для общения с людьми, которые его окружают, близки с ним, живут его интересами, понимают его с полуслова. Для общения в таких условиях «ситуативная» речь как таковая не является дефектной, неполноценной речью. В таких условиях непосредственного контакта с собеседником и взрослый человек тоже пользуется «ситуативной» речью. В разговоре с близкими людьми, которым многое известно, было бы ненужным и комичным педантизмом говорить развёрнутой — контекстной — речью, формулирующей в содержании речи всё и без того известное. Форма речи, естественно, обусловлена её основным содержанием и назначением. Структура «ситуативной» речи в значительной мере обусловлена непосредственно близким содержанием речи и таким же непосредственным контактом говорящего с собеседником.

Взрослый переходит к развёрнутой и связной «контекстной» речи, при которой смысл может быть целиком понят из содержания сказанного, в которой все предпосылки для этого понимания заключены в контексте самой речи, лишь тогда, когда речь его начинает служить иным целям, а именно — систематическому изложению какого-нибудь предмета, предназначенного для более широкого круга слушателей. При изложении материала, не связанного с непосредственно переживаемым, необходимо оказывается новое построение речи, необходимо строить её так, чтобы в контексте самой речи были раскрыты предпосылки для понимания сказанного. Ребёнок овладевает такой — контекстной — речью по мере того, как в связи с ходом обучения его речь начинает служить новым целям — изложению какого-нибудь предмета, выходящего за пределы пережитого и непосредственно не связанного с ситуацией разговора. В исследовании А. М. Леушиной изучению подвергались параллельно рассказы детей о пережитом и пересказ рассказов педагога. Пересказ детей-дошкольников первоначально тоже носит на себе довольно яркие черты разговорной ситуативной речи. Это связано с тем, что контекст рассказа очень часто прерывается включением в него пережитого; текст рассказа и содержание пережитой ситуации как бы взаимопроникают друг друга. Но всё же по сравнению с рассказом о пережитом в пересказе на всех, даже на самых ранних, этапах развития встречается значительно меньше элементов, не определённых в контексте самой речи. Процесс дальнейшего развития связной речи, понятной на

основе её контекста, совершается по мере того, как ребёнок всё совершеннее научается излагать объективно связный материал.

В отношении развития речи у ребёнка Ж. Пиаже выдвинул связанную с общей его концепцией эгоцентризма теорию, согласно которой основная линия развития ведёт от «эгоцентрической» речи, при которой ребёнок строит свою речь со своей точки зрения, без учёта слушателя, к социализированной речи, в построении которой он учитывает точку зрения другого человека, слушателя. Движущей силой развития речи ребёнка у Пиаже представляется оторванный от предметно-смыслового содержания переход с одной, а именно «эгоцентрической», к другой — социальной, точке зрения. С другой стороны, Л. С. Выготский попытался объяснить речевое развитие ребёнка, исходя из того, что способность к общению и к сообщению является результатом имманентного, изнутри идущего развития обобщения.

Мы противопоставляем обеим теориям иную концепцию. Способность к общению посредством речи и к сообщению не является производным продуктом имманентно в ребёнке совершающегося развития. Роль социального воздействия не производна, а первична. Но социальность не сводится к переходу со своей на чужую точку зрения; основным в речевом развитии ребёнка является не смена точек зрения. Социальность вообще не сводится к непосредственному контакту или общению людей.

Сам материал, которым оперирует ребёнок в своей речи, является общественным продуктом. Непосредственное общение с другими людьми, с взрослыми — родителями и педагогами, их указания и вопросы, требующие уточнения речи, более понятного, связного, совершенного её построения, несомненно оказывают очень значительное влияние на развитие речи ребёнка. Но это общение должно иметь свою материальную, предметную основу, а не сводиться к одной лишь бесплотной «точке зрения». Социальное воздействие на ребёнка основывается прежде всего на том, что посредством обучения ребёнок овладевает и новым предметным содержанием знания. Поскольку это содержание выходит за пределы непосредственно переживаемой ситуации, речь ребёнка, которая сначала служила только для контакта с собеседником, при изложении этого материала, естественно, должна перестраиваться. При изложении этого материала, при его сообщении возникает потребность и необходимость в новых речевых формах, в ином речевом построении.

«Ситуативная» речь, как всякая речь, имеет «социальную» направленность, направленность на другого человека и даже ещё более непосредственную и ярко выраженную, чем контекстная речь. Но она направлена на слушателя, находящегося в специфических условиях для понимания на основе непосредственного контакта в общей с собеседником ситуации. Эта речь по-своему тоже учитывает слушателя, но учитывает его в соответствии с условиями, в которых она протекает. Содержанием ситуативной речи может быть только то, что порождено ситуацией и непосредственно связано с ней, а её слушателем только тот, кто включён в ту же ситуацию.

Когда содержание изменяется, должен, естественно, изменяться и способ учёта другого человека, для которого речь должна быть понятна, и формы необходимого в этих условиях построения речи. Когда само содержание речи по существу не связано с ситуацией даже для говорящего, не приходится рассчитывать на понимание на основе ситуации. Нужно в самом содержании речи так отобразить все связи её предмета, чтобы всё было понятно из самого контекста речи и, значит, понятно для любого другого человека. Таким образом, неправильно, что только «контекстная» речь впервые начинает строиться с учётом её понятности для другого, между тем как «ситуативная» речь будто бы

этой тенденции не имеет. «Ситуативная» разговорная речь максимально направлена на другого человека, на слушателя или собеседника и стремится к тому, чтобы быть им понятой. Суть дела в действительности лишь в том, что эта понятность «контекстной» речи должна быть достигнута в новых условиях и потому новыми средствами. Ребёнок лишь постепенно овладевает этими новыми средствами построения речи, понятной для других на основе её контекста. Такое построение предполагает как новое отношение к слушателю, так и новую трактовку предметного содержания речи.

Речь возникает из потребности в общении. Она всегда направлена на слушателя, на другого, и служит для общения с ним. Это относится в равной мере как к ситуативной, так и к контекстной речи. Но для того чтобы быть адекватным средством общения, речь в разных условиях должна удовлетворять разным требованиям и пользоваться различными средствами. Этим прежде всего и обусловлено различие «ситуативной» и «контекстной» речи.

Сознание ребёнка является сначала осознанием ближайшей чувственной действительности, прежде всего той частной ситуации, в которой он находится. Речь его рождается из этой ситуации и сначала по своему содержанию целиком связана с ней. Вместе с тем по своей функции речь является прямым обращением к находящемуся в той же ситуации собеседнику — для выражения просьбы, желания, вопроса; это разговорная речь. Её «ситуативная» форма соответствует её основному содержанию и назначению. У ребёнка сначала развивается ситуативная речь, потому что предметом его речи является по преимуществу непосредственно воспринимаемое, а не отвлечённое содержание; речь эта обращена обычно к людям, объединённым с ним общностью переживаемого, — к близким. В этих условиях контекстная речь не нужна; в этих условиях не пользуется контекстной речью и взрослый. Овладение новой формой речи, которая может быть понята из её контекста, обусловлено новыми задачами, которые встают перед речью, когда она посвящена предмету, выходящему за пределы непосредственной ситуации, в которой находится говорящий, и предназначается для любого слушателя. Такая речь заключает в неразрывном единстве новое отношение и к предметному содержанию и к другому человеку, к слушателю. Такая речь по своему содержанию и назначению требует иных форм, иного построения, для того чтобы быть понятой. Учёт слушателя должен в ней совершаться посредством других приёмов. Эти средства и приёмы вырабатывались у человечества постепенно в историческом развитии литературной, научной, по преимуществу письменной речи. Ребёнок овладевает ими через посредство обучения. По мере того как в процессе обучения ребёнку приходится излагать более отвлечённое содержание, не являющееся для него и его слушателей предметом общего с ним переживания, у него появляется потребность — в зависимости от изменения содержания речи и характера общения — в новых речевых средствах, в новых формах построения. Дошкольник делает в этом направлении лишь самые первые шаги. Дальнейшее развитие связной речи относится в основном к школьному возрасту. Оно связано с овладением письменной речью.

Когда эта контекстная речь у ребёнка развивается, она, как уже сказано и как это подтверждает и простое наблюдение и специальное исследование, не вытесняет ситуативной речи и не приходит ей на смену, ребёнок начинает всё совершеннее и адекватнее, уместнее пользоваться то той, то другой — в зависимости от конкретных условий, от содержания сообщения и характера общения. «Ситуативная» и «контекстная» речь с развитием этой последней сосуществуют у ребёнка. Далее, с развитием у ребёнка связной «контекстной» речи, процесс этот происходит не так, что ребёнок либо вообще владеет, либо

вовсе не владеет такой связной речью, т. е. либо никакого содержания не умеет изложить связно, «контекстно», либо умеет так изложить всякое. В действительности, как показали наши исследования, это умение не означает появления у ребёнка какой-то новой универсальной структуры речи, независимой от её содержания; оно может иметься для содержания одного уровня, например, у младшего школьника для повествовательного текста, и ещё не иметься для содержания другого уровня, когда повествовательный текст сочетается с абстрактным рассуждением. [А. С. Звоницкая, Психологический анализ связности речи и её развития у школьника, «Учёные записки Государственного педагогического института им. Герцена», под ред. проф. С. Л. Рубинштейна, т. XXXV, Л. 1941, сб. «Психология речи».]

Проблема эгоцентрической речи

В речевом развитии ребёнка наблюдается любопытное явление, отмеченное рядом исследователей. В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей приходится наблюдать иногда склонность к монологизированию. Дети в этом возрасте иногда говорят вслух, ни к кому не обращаясь. Эту монологическую речь Ж. Пиаже назвал эгоцентрической, попытавшись связать её со своей теорией эгоцентризма. «Эгоцентрическая» речь, по Пиаже: 1) не служит целям сообщения, не выполняет коммуникативных функций; эта речь не для другого, а для себя; она протекает независимо от того, слушают ли и понимают ли её; с этим функциональным её характером связаны особенности её содержания и структуры; 2) будучи речью для себя, а не для другого, она в соответствии с этим — речь со своей точки зрения, не учитывающая точки зрения другого и не применяющаяся к ней; 3) она по преимуществу есть и речь ребёнка о себе.

Монологическую речь, как речь эгоцентрическую, Ж. Пиаже противопоставляет речи «социализированной». Социализированная речь — это речь, выполняющая функцию сообщения. К социализированной речи Пиаже относит различные формы «применяющейся информации», сообщения мыслей, критику, вопросы и ответы, просьбы, приказания и т. д.

Исходя из этой классификации, Пиаже исследовал развитие детской речи и пришёл к тому выводу, что в дошкольном возрасте — до 7 лет — эгоцентрические формы речи составляют очень значительную часть — около 50% всех детских высказываний, спадая резко в 7 лет.

Ж. Пиаже считает, что «эгоцентрическая» речь является генетически первичной; социальная речь развивается из неё или по крайней мере на её основе, путём её вытеснения. Эта концепция развития речи связана с общей концепцией Пиаже, согласно которой эгоцентризм является исходным фактом, определяемым природой ребёнка, а дальнейшее его развитие совершается путём происходящей извне «социализации», вытесняющей первично заложенный в природе ребёнка эгоцентризм. «Эгоцентрическая» речь очень сильно выдвигается Пиаже, потому что именно в ней он ищет фактическую основу для своей теории эгоцентризма.

Попытка Ж. Пиаже истолковать монологическую речь как речь эгоцентрическую в том специфическом смысле, который придаёт ей Пиаже, и превратить эту «эгоцентрическую» речь в центральный факт психологии ребёнка в целом ошибочна. Мысль, будто первично речь ребёнка не социальна и «социальная» речь развивается у него из «эгоцентрической» или по крайней мере на месте её, путём её вытеснения, теоретически порочна и фактически необоснована. С самого начала, с тех пор как только у ребёнка возникает речь в подлинном смысле слова, она социальна. Более сложные, совершенные формы коммуникативной речи, речи как средства общения, развиваются из более элементарных, примитивных форм такой речи, а не из речи «эгоцентрической».

Будто бы «эгоцентрическая», т. е. монологическая, речь является своеобразным побочным явлением. Она развивается на основе диалогической речи, речи как средства общения. Само содержание монологической речи по большей части заключает в себе мысленную обращённость к реальному или предполагаемому слушателю или собеседнику, как это имеет место и во внутренней речи. Таким образом, не только происхождение, но и содержание монологической речи свидетельствует об её социальности. Поэтому нет никаких оснований для той интерпретации, которую даёт монологической речи Пиаже, стремящийся использовать это явление как основу для своей теории эгоцентризма.

Помимо этих критических соображений принципиального характера, утверждения Ж. Пиаже подлежат критике и в фактическом плане. Прежде всего обращает на себя внимание тот факт, что эгоцентрическая речь не спадает равномерно с возрастом, а сначала, от 3—5 лет, наоборот, возрастает и лишь затем начинает спадать. Далее уже первые опубликованные после исследования Пиаже работы показали, что высокий коэффициент монологической речи, получившийся у Пиаже, обусловлен специфическими условиями, в частности тем, что он изучал высказывания детей лишь в детском обществе и что в «Доме малюток» в Женеве социальная жизнь мало развита. В исследовании Марты Мухов, проведённом над детьми детского сада с более развитой социальной жизнью, монологические высказывания 5-летних детей составляли лишь одну треть (33% против 46% у Пиаже). Специальное исследование, которое *Катцы* посвятили беседам своих сыновей (5 и 3;6 лет), показали, что в обществе взрослых речь детей носит почти сплошь социальный характер. Наконец, работы С. Айзекс показали наличие высоких форм социализированной речи в беседах детей 5—6 лет между собой, когда их объединяют общие интересы. Д. Мак-Карти (Mc Carti), несколько расширив категорию высказываний, относимых к социальной речи (включив в неё в частности эмоционально окрашенные слова, выражающие желания), получила в исследовании, проведённом над большим количеством детей, совсем низкие показатели монологической речи (4%), резко расходящиеся с данными Ж. Пиаже. Ещё более низкий процент монологической речи получила у нас В. Е. Сыркина. Очень низкий процент получился также и в исследовании Дей над близнецами. Д. Мак-Карти и Дей исследовали высказывания ребёнка в обществе взрослого, показывавшего ребёнку книги с картинками, между тем как Ж. Пиаже собрал свой материал во время свободной игры и в беседах детей друг с другом. В обществе взрослых, у которых с детьми хороший контакт, процент «эгоцентрических» высказываний значительно ниже, чем в обществе только детей. Наши наблюдения говорят о том, что в естественных условиях «эгоцентрическая», т. е. монологическая, речь у детей в наших дошкольных учреждениях, в которых педагог активно руководит детьми, совсем исключительное, почти не встречающееся явление.

Результаты о высоком проценте эгоцентрической речи, полученные Ж. Пиаже, несомненно в значительной мере обусловлены тем, что изучение развития речи он строит исключительно на основе общения детей между собою. Дети у него заключены в особый детский мир. Взрослые не включаются в него и не играют будто никакой роли в том, чтобы раздвинуть рамки этого маленького детского мирка и включить их в свой большой мир. Влияние педагогического воздействия взрослых на речевое развитие ребёнка не учитывается Пиаже надлежащим образом. С точки зрения его концепции, речевое развитие ребёнка, как умственное его развитие, совершается самотёком, изнутри. В действительности роль взрослых и общения с ними в развитии речи очень велика.

Эгоцентрическая речь представляется Пиаже лишь аккомпанементом к действию, по существу не выполняющим никакой функции. Он даёт ей

преимущественно отрицательную характеристику, подчёркивая главным образом то, что она не выполняет функции общения (сообщения и воздействия).

Уделивший значительное внимание проблеме эгоцентрической речи Л. С. Выготский считал, что эгоцентрическая речь лежит на пути развития, идущем от внешней коммуникативной речи к речи внутренней. Она выполняет, по мнению Выготского, у ребёнка интеллектуальную функцию осмысливания и планирования действия. Будучи громкой, т. е. физически внешней, речью, она по своей психологической природе является внутренней речью, речью-мышлением. Сугубо интеллектуализируя внутреннюю речь, которая в действительности является вовсе не только речью-мышлением и планированием, а насыщена часто напряжённой эмоциональностью, и приравнивая «эгоцентрическую» речь к речи внутренней, Выготский ошибочно целиком интеллектуализирует и эту последнюю.

Вопреки Ж. Пиаже, нужно признать, что «эгоцентрическая» речь имеет в своей основе социальную природу. «Эгоцентрическая» речь формируется на социальной основе и представляет собой самое разительное доказательство того, как глубоко, в самых корнях своих, социальна природа человека. Вопреки Л. С. Выготскому, можно утверждать, что «эгоцентрическая» речь отличается от внутренней речи и по самой психологической своей природе: она во всяком случае не является только речью-мышлением.

Монологическая речь включает в себя в сущности всё многообразие функций, которые вообще выполняет речь, осуществляя, однако, каждую из них в своеобразной форме. Самое специфическое и характерное для монологической речи заключается в том, что *ею человек, не общаясь реально с другими людьми, создаёт себе социальный резонанс*. Монологическая речь, располагающая в качестве громкой речи всеми экспрессивными средствами, является средством выражения и эмоциональной разрядки. При монологической речи говорящий воздействует на самого себя всей той гаммой лирических и риторических средств, которыми располагает человеческая речь. Монологическая речь — это речь, в которой слушающий всегда созвучен говорящему; это речь с собеседником, который всегда слушает и всегда соглашается. В монологической речи говорящий, с одной стороны, выражает свою эмоциональность, с другой — воздействует на неё средствами, заимствованными из процесса общения. Монологическая речь может выполнять функцию осмысливания, но и её монологическая речь выполняет специфическим образом: мысль, произнесённая вслух, приобретает бОльшую осязательность. Как бы материализованная в звуках, в словесных формулах, она легче доступна осознанию и проверке. Монологическая речь удовлетворяет при этом потребности придать своей мысли или своему переживанию ту осязательность и действенность, которую она обычно приобретает в процессе общения благодаря всей совокупности средств выражения и воздействия, заключённых в речи. Средством мышления монологическая речь служит в тех случаях, когда интересует не столько доказательность, т. е. объективная истинность, мысли, сколько её убедительность, т. е. воздейственная сила.

Монологизирование наблюдается у взрослого в минуты особенно сильного эмоционального напряжения. У дошкольника, у которого эмоциональная возбудимость повышена и потребность как в эмоциональной разрядке, так и в том, чтобы сделать мысль и внутреннее переживание внешне осязательным фактом, особенно велика, оно, естественно, относительно распространённее.

Развитие письменной речи у ребёнка

Весьма существенным приобретением в речевом развитии ребёнка

является овладение им письменной речью. Письменная речь имеет большое значение для умственного развития ребёнка, но овладение ею представляет и некоторые трудности. Эти трудности сказываются уже при обучении чтению, т. е. пониманию письменной речи. Чтение не является просто механической операцией перевода письменных знаков в устную речь. Для обучения чтению необходима, конечно, прежде всего выработка соответствующих технических навыков, но одних лишь технических навыков недостаточно. Поскольку чтение включает понимание прочитанного, оно представляет собой своеобразную мыслительную операцию. Понимание устной речи также предполагает со стороны слушателя интеллектуальную деятельность. Но чтение, т. е. понимание письменной речи, является более трудной операцией, чем понимание устной речи. В устной речи интонации, паузы, голосовые подчёркивания, целая гамма выразительных средств содействуют пониманию. Пользуясь ими, говорящий как бы интерпретирует сказанное им и раскрывает текст своей речи слушателю. При чтении нужно без помощи всех этих вспомогательных средств, опираясь на один лишь текст, определив относительный удельный вес и правильное соотношение входящих в данный текст слов, дать ему самостоятельное истолкование. Подлежащая разрешению задача заключается в том, чтобы по словам текста, дающим совокупность опорных точек, как бы условия задачи, — правильно реконструировать его содержание как смысловое целое. Самостоятельное чтение предполагает известное умственное развитие и в свою очередь ведёт к дальнейшему умственному развитию. В частности, читая, ребёнок учится по-новому связно строить свою речь.

Очень важное значение имеет и овладение письмом. На первых этапах овладения письменной речью эта последняя обычно во многих отношениях отстаёт от устной речи. Ребёнок, который к тому времени, как он начинает овладевать письменной речью, уже обладает значительным опытом общения посредством устной речи, сначала, естественно, свободнее владеет этой последней. Прежде всего некоторые трудности представляет для ребёнка овладение самой техникой письма; и эти трудности не могут не сказаться на уровне письменной речи. Помимо того, сказываются и психологические различия в природе письменной и устной речи. Овладение устной речью плюс техника письма ещё не дают владения письменной речью. Она и предполагает и даёт больше. Это искусство, которому нужно учиться, и ребёнок, конечно, не сразу им овладевает. Но когда ряд исследователей, и зарубежных и советских (например Р. Гаупп, Л. С. Выготский), односторонне подчёркивая различия между письменной и устной речью, утверждают, что письменная речь вообще у ребёнка на несколько (чуть ли не на 7) лет отстаёт от устной, то это положение нуждается в существенном ограничении. Не подлежит сомнению, что и письменная речь ребёнка часто обнаруживает, наряду с несомненным отставанием в одних отношениях, известные преимущества по сравнению с его устной речью в других отношениях; она по большей части более планова, систематична, продуманна; будучи менее распространённой, она иногда бывает скорее более сжатой, чем менее полной.

В развитии речи реально проявляются и различия письменной и устной речи и их общность; она сказывается и в их взаимодействии. Сначала, естественно, доминирует устная речь; она определяет письменную речь ребёнка; ребёнок пишет, как говорит: выработавшиеся уже у ребёнка формы устной речи определяют на первых порах строение его письменной речи.

Но в письменной речи неизбежно выпадает ряд выразительных моментов устной речи; если они не восполняются надлежащей перестройкой её предметно-смыслового содержания, письменная речь в силу этого оказывается беднее

устной. В дальнейшем письменная речь с теми требованиями продуманности, логичности, связности, которые она предъявляет, начинает оказывать существенное влияние на развитие устной речи — в той форме её, которая нужна для ответа учителя, для связного изложения учебного, научного материала.

Основным звеном в развитии письменной речи является развитие связной речи — умение отобразить в речи все существенные связи предметного содержания так, чтобы смысловое содержание речи образовало связный контекст, понятный для другого. Развитие связной — контекстной речи существенно связано с развитием письменной речи. Исследование письменной речи школьника, проведённое нашим сотрудником А. С. Звоницкой, показывает, как лишь постепенно учащийся средней школы начинает справляться с теми трудностями, с которыми сопряжено построение связного контекста, понятного для читателя. В ходе изложения соотношение между мыслью автора и мыслью читателя от этапа к этапу изменяется. В начале расстояние между мыслью пишущего и читающего наиболее велико. Когда пишущий приступает к письменному изложению материала, ему весь материал уже известен. Читателя нужно в него ввести. Это тем более необходимо, что изложение всегда в какой-то мере включает не только некоторое объективное содержание, но и отношение к нему пишущего. В связи с этим встают специфические задачи, которые должны быть разрешены во введении, затем другие — в изложении и, наконец, в заключении, когда нужно подытожить всё изложение в свете тех установок, из которых исходит пишущий: построение связного контекста, понятного для читателя, требует особых приёмов и средств. Требуется специальная работа, чтобы этими средствами овладеть.

Специфические приёмы письменной речи, служащие для построения связного контекста, понятного для читателя, вырабатывались в историческом развитии в результате длительного процесса развития письменной речи. В древних памятниках, в летописях специфические средства, которыми пользуется современная письменная речь, ещё не были выработаны, в них значительное место занимают обычные приёмы построения разговорной устной речи, приспособленной к пониманию в совсем иных условиях. Ребёнок должен овладеть этими, выработавшимися в процессе исторического развития письменной речи, средствами построения связной речи, понятной читателю из самого контекста, в процессе обучения.

Со связностью речи в вышеуказанном смысле слова связана её *точность*. Всякая научная речь должна быть точной. Развитие точной речи является одной из существенных задач культуры речи, особенно важной для развития научного мышления. Точной может быть названа такая речь, в которой слова являются *терминами*, а их значения — *понятиями*. Термином слово становится, поскольку, освобождаясь от привходящего, случайного, наносного содержания, оно целиком определяется из контекста определённой системы знания. Исторический термин определяется лишь в историческом контексте, математический термин — в математическом; термин — это «контекстное» слово. Умение пользоваться словами научной речи как терминами и способность осознать их точное терминологическое значение является существенной стороной в развитии речи.

Немаловажной методической проблемой является поэтому вопрос о том, как должны в учебной работе вводиться термины для того, чтобы они были осознаны учащимися в их точном терминологическом значении. Применительно к историческим терминам при преподавании истории в начальной школе этот вопрос правильно решается в том смысле, что термин должен вводиться после того, как даны существенные моменты, его определяющие, и до того, как развёрнута конкретная историческая ситуация. Учащимся надо сначала дать тот

контекст, из которого можно определить точное значение слова-термина, и затем ввести термин тогда, когда имеется уже всё необходимое для его определения и ничего лишнего, что может сдвинуть его значение. Если ввести термин раньше, он не будет осознан в своём точном научном значении, а останется словом обыденной речи с более или менее расплывчатым значением; если ввести его позже, то учащиеся начальной школы включают в термин, в значение соответствующего слова несущественные, его не определяющие моменты, заимствованные из той частной исторической ситуации, в которой он фигурирует при повествовательном изложении исторического материала в начальной школе (ср. Гиттис).

Конкретное решение вопроса о том, где и как в точности вводить термин, может видоизменяться в зависимости от особенностей учебного материала и умственного развития учащихся. Но общий принцип остаётся неизменным: термин должен определяться из контекста научного знания; точная речь — это «контекстная» речь.

Развитие связной и точной речи падает по преимуществу на время обучения в средней школе.

В подростковые и юношеские годы в связи с умственным развитием, в особенности при хорошей культуре речи, речь, как письменная, так и устная, становится всё более совершенной, богатой, многогранной, всё более литературной: в связи с овладением в процессе обучения научным знанием и развитием мышления в понятиях речь становится более адекватной для выражения отвлечённой мысли. Уже имевшиеся в распоряжении ребёнка слова приобретают более обобщённое, отвлечённое значение. Помимо смыслового развития наличного словесного запаса, в речь включается ряд новых специальных терминов — развивается «техническая» научная речь. Наряду с этим в речи подростка ярче, чем у ребёнка, учащегося в начальной школе, выступают её эмоционально-выразительные — лирические и риторические моменты. Растёт чувствительность к форме, к литературному оформлению сказанного и написанного; более частым становится употребление метафорических выражений. Структура речи — особенно письменной — более или менее значительно усложняется, увеличивается количество сложных конструкций; чужая речь, которая до того приводилась по преимуществу в форме прямой речи, передаётся чаще в форме косвенной речи; вместе с тем, в связи с расширяющимся чтением и формирующимися навыками работы с книгой, начинают вводиться цитаты; иногда наблюдается, главным образом в письменной речи подростка и юноши, некоторая цветистость; она появляется в результате известной диспропорции между интенсивностью переживания и речевыми средствами для его адекватного объективизированного и всё же достаточно яркого выражения.

Исследование письменной речи советского школьника, проведённое Преображенской под руководством автора, обнаружило целый ряд этих особенностей речи подростка, отчасти отмеченных уже и другими исследователями. Сопоставление письменной речи учащихся V (11—12 лет) и VIII (15—16 лет) классов обнаруживает в частности резкое снижение процента прямой речи: с 8,2 у учащихся V до 0,5 у учащихся VIII класса; косвенная речь, которая в V классе составляла лишь 30% прямой речи, в VIII уравнялась с ней.

Одно из отличий наших данных от данных некоторых зарубежных авторов заключается в значительно большем количестве противоположений в речи наших школьников, особенно у учащихся V классов, и значительно меньшем количестве рядоположений.

Развитие выразительной речи

Выразительность является очень существенной стороной и важным качеством речи. Развитие её проходит длинный и своеобразный путь. Речь маленького ребёнка-дошкольника часто обладает яркой выразительностью. Она нередко изобилует итерациями (усиливающимися повторениями), инверсиями — нарушением обычного порядка слов, восклицательными оборотами, прерывистыми конструкциями, гиперболами и т. д., — словом, всеми стилистическими формами, которые выражают эмоциональность. У маленького ребёнка выразительные моменты, конечно, являются не стилистическими средствами или приёмами, которые сознательно избираются и используются для того, чтобы произвести определённое эмоциональное впечатление; в них совершенно непроизвольно прорывается импульсивная эмоциональность ребёнка; она беспрепятственно выражается в его речи, поскольку у него нет ещё твердо установившихся правил связного построения, которые ограничивали бы её выражение. Так, например, инверсия в речи ребёнка собственно вовсе не является инверсией в том смысле, в каком она является таковой в речи взрослого. У взрослого выработался уже определённый порядок слов, принятый нормами грамматики, и инверсия означает изменение этого уже установившегося порядка для того, чтобы выделить, подчеркнуть определённое слово: это стилистический приём, основанный на знании или хотя бы чувстве того эффекта, который получается в результате такой инверсии, такого изменения установленного порядка. У ребёнка-дошкольника собственно ещё нет твёрдо установленного, нормализированного порядка слов, который он сколько-нибудь сознательно изменил бы. Но простая эмоциональная значимость слов выдвигает одно слово, отодвигает другое, расставляет их по своему произволу, не ведая никаких канонов и потому, естественно, не считаясь с ними. Когда мы говорим об инверсии в речи ребёнка, мы имеем, строго говоря, в виду то, что по сравнению с установившейся в языке обычной конструкцией нам представляется инверсией, не будучи собственно таковой для ребёнка. То же в большей или меньшей мере применимо и ко всем другим выразительным моментам ранней детской речи, хотя, по-видимому, у некоторых детей чувствительность к эмоциональной выразительности речи начинает проявляться очень рано.

В дальнейшем, по мере того как импульсивность детской эмоциональности уменьшается, а речь детей, подчиняясь обычному, принятому в данном языке нормальному построению, становится более регламентированной, непроизвольная выразительность её естественно спадает. Основанное же на знании выразительного эффекта той или иной конструкции умение сознательно придать своей речи выразительность является уже искусством, обычно ещё не развитым у детей. В результате, когда первоначальная непроизвольная выразительность, часто встречающаяся в речи маленьких детей-дошкольников, особенно младших, спадает, речь детей может стать — если над развитием её выразительности специально не работать — очень маловыразительной. Выразительная речь становится сугубо индивидуальной особенностью эмоциональных натур, притом таких, которые обладают особенной чувствительностью к эмоциональной выразительности слова.

Яркостью непроизвольной выразительности речи, встречающейся у совсем маленьких детей, с одной стороны, и беспомощностью детей сделать свою речь выразительной при помощи сознательно избранных речевых средств, с другой, объясняются расхождения по вопросу о выразительности детской речи — указания на её выразительность у одних и утверждения других (начиная ещё с Ж.-Ж. Руссо), что речь детей сугубо невыразительна.

Развитие речи, способной выразить эмоциональное отношение к тому, о

чём идёт речь, и оказать на другого надлежащее эмоциональное воздействие, сознательно пользуясь выразительными средствами, требует большой и тонкой культуры. Над развитием такой выразительной речи, в которой эмоциональность не прорывается, а выражается в соответствии с сознательными намерениями говорящего или пишущего, нужна большая и тщательная работа. Это работа, нужная потому, что речь, как средство общения между людьми, должна быть не только связной и точной, но и выразительной, поскольку общающиеся между собой люди — не абстрактные интеллекты, сообщающие друг другу лишь отвлечённые мысли, а живые существа, у которых живая мысль тесно и трепетно связана с чувством, со всей их насыщенной переживаниями жизнью.

В наиболее высокой и обобщённой своей форме такая сознательная выразительность присуща художественной речи. Выразительные средства художественной речи складываются из различных элементов, среди которых особо важными являются: 1) выбор слов (лексика); 2) сочетание слов и предложений (фразеология и контекст); 3) структура речи и в первую очередь порядок слов. Придавая слову эмоциональную окраску, эти элементы — в их сочетании — позволяют речи передать не только предметное содержание мысли, но выразить также отношение говорящего к предмету мысли и к собеседнику. В художественной речи особенное значение приобретает, таким образом, не только открытый текст, но и гораздо более сложный и тонкий «эмоциональный подтекст».

Не только самостоятельное сознательное использование выразительных средств речи, но и понимание их своеобразной и насыщенной семантики, определяющей эмоциональный подтекст речи (иногда не менее существенный, чем её текст, выраженный логическим значением слов), является продуктом развития, требующим большой и тщательной культуры.

Понимание и переживание эмоционального подтекста требует особого вдумчивого воспитания. Наибольшие трудности для понимания эмоциональный подтекст представляет в тех случаях, когда он отклоняется от открытого текста или даже противоречит ему. Именно так зачастую обстоит дело, например, с ироническими оборотами речи. Тонкая ирония Н. В. Гоголя, А. П. Чехова, языковое мастерство М. Е. Салтыкова нередко недостаточно понимаются школьниками. Экспериментальная работа, выполненная нашим сотрудником В. Е. Сыркиной [См. В. Е. Сыркина, Психология речи // Учёные записки Государственного педагогического института им. Герцена, под ред. проф. С. Л. Рубинштейна, кафедра психологии, т. XXXV, Л. 1941.], использовавшей в целях исследования метод «режиссёрских ремарок» и ряд других видов работы над текстом художественных произведений, показали наличие различных ступеней в развитии этого понимания. На первой ступени эмоциональный подтекст ускользает от школьника, слово берётся исключительно в его непосредственном прямом значении. На более высокой ступени ученик уже чувствует расхождение между открытым текстом и эмоциональным подтекстом, но ещё не умеет их согласовать, не улавливает правильного соотношения между ними. Наконец, при дальнейшем продвижении школьник постепенно начинает улавливать сущность эмоционального подтекста и именно благодаря этому приходит к более углублённому проникновению в основную мысль художественного произведения.

Весь ход развития понимания эмоционального подтекста — как он раскрылся в процессе работы с учащимися — с большой яркостью показал диалектическое единство между моментами переживания и понимания. Для того чтобы по-настоящему понять подтекст речи, надо его почувствовать, «сопережить». И вместе с тем, для того чтобы по-настоящему сопережить текст, надо его глубоко осмыслить. Так в плане конкретного экспериментального

исследования вновь подтвердилось и по-новому раскрылось одно из основных наших положений о единстве переживания и сознания.

В речи человека обычно выявляется весь психологический облик личности. Такая существенная сторона характера, как степень и характер общительности, которая лежит в основе многих классификаций характеров, непосредственно проявляется в речи. Характерно и показательно обычно бывает уже то, как человек завязывает разговор и как он его заканчивает; в темпах речи более или менее отчётливо выступает его темперамент, в её интонационном, ритмическом, вообще экспрессивном рисунке — его эмоциональность, а в её содержании просвечивает его духовное содержание, его интересы, его направленность.

Глава XII. Внимание

Природа внимания

Все процессы познания, будь то восприятие или мышление, направлены на тот или иной *объект*, который в них отражается: мы воспринимаем *что-то*, думаем о *чём-то*, *что-то* себе представляем или воображаем. Вместе с тем воспринимает не восприятие само по себе, и мыслит не сама по себе мысль; воспринимает и мыслит *человек* — воспринимающая и мыслящая *личность*. Поэтому в каждом из изученных нами до сих пор процессов всегда имеется какое-то отношение личности к миру, субъекта к объекту, сознания к предмету. Это отношение находит себе выражение во *внимании*. Ощущение и восприятие, память, мышление, воображение — каждый из этих процессов имеет своё специфическое содержание; каждый процесс есть единство образа и деятельности: восприятие — единство *процесса* восприятия — воспринимания — и восприятия как *образа* предмета или явления действительности; мышление — единство *мышления* как *деятельности* и *мысли* как содержания — понятия, общего представления, суждения. Внимание своего особого содержания не имеет; оно проявляется внутри восприятия, мышления. Оно — сторона всех познавательных процессов сознания, и притом та их сторона, в которой они выступают как деятельность, направленная на объект.

Поскольку внимание выражает взаимоотношение субъекта и объекта, в нём наблюдается и известная двусторонность; с одной стороны, внимание направляется на объект, с другой — объект привлекает внимание. Причины внимания к этому, а не другому объекту не только в субъекте, они и в объекте, и даже прежде всего в нём, в его свойствах и качествах; но они не в объекте самом по себе, так же как они тем более не в субъекте самом по себе, — они в объекте, взятом в его отношении к субъекту, и в субъекте в его отношении к объекту.

Внимание обычно феноменологически характеризуют избирательной *направленностью* сознания на определённый предмет, который при этом осознаётся с особенной *ясностью* и *отчётливостью*. *Избирательная направленность — центральный феномен во внимании.* В высших формах внимания при этом выступает активность, спонтанность субъекта.

Однако при такой характеристике — феноменологически правильной — остаётся невыясненной как связь двух при этом рядоположно данных признаков внимания, так и вообще природа и источники его. Они должны быть раскрыты.

Появление внимания в процессе восприятия означает, что человек не только слышит, но и слушает или даже вслушивается или прислушивается, не только видит, но и смотрит, всматривается, рассматривает, его восприятие превращается в *оперирование* данными и иногда их добывание с определённой целью.

Наличие *внимания* означает, таким образом, прежде всего *изменение строения процесса*, переход от видения к смотрению, к всматриванию, от восприятия к наблюдению, от процесса к целенаправленной деятельности. Наблюдение и специальное исследование показывают, что такое изменение строения процесса, в силу которого он приобретает определённую направленность, увеличивает «ясность», «рельефность», видимость воспринимаемого, при исследовании порогов повышает чувствительность, даёт *сенсибилизацию*. Эффект сенсибилизации при внимании был констатирован с большой определённостью в опытах Семёновской у нас в Государственном институте психологии на исследовании изменения световой чувствительности в ходе темновой адаптации при сосредоточении внимания на экспериментальной задаче различения световых порогов, предъявляемых на адаптометре. Типичные размеры сенсибилизации выражались в показателях, приводимых в следующей таблице:

Время пребывания в темноте (в минутах)	Нормальная кривая световой чувствительности	Световая чувствительность при напряжённом внимании
10	—	38500
20	25000	—
30	32400	37400
40	—	40200
50	—	38600
60	32000	46500

Не сам по себе первый или второй факт, а их соотношение составляет реальное содержание «внимания». *Внимание*, таким образом, это *изменение строения процесса, дающее в результате сенсибилизацию*. Эта зависимость между строением процесса и сенсибилизацией может быть и обратной, причина и следствие могут в действительности и поменяться местами: получившаяся в силу тех или иных условий сенсибилизация может вызвать деятельность, направленную на выступившее вследствие сенсибилизации яркое впечатление, с тем чтобы выяснить, проследить его природу. Первая зависимость имеет место преимущественно при так называемом произвольном, вторая — при непроизвольном внимании. Когда какое-нибудь впечатление в силу своей интенсивности, значимости и т. п. непроизвольно привлекает внимание, то здесь оно не потому выступает с повышенной силой, что на него направлена деятельность субъекта, а оно становится предметом на него направленной деятельности субъекта потому, что оно особенно выступает перед ним; в силу этого такое впечатление или предмет вызывает направленную на него деятельность: стремление проследить за ним, выяснить, что это, чем вызвано, и т. д.

Для понимания природы внимания целесообразно — нам представляется — обобщить это понятие *сенсибилизации* так, чтобы оно обозначало не только изменение порогов чувствительности органов чувств, а также изменение — повышение (и соответственно снижение) *«восприимчивости»* к впечатлениям, мыслям и т. д. Основой для такого расширения понятия сенсибилизации, т. е. обобщения его, может служить предполагаемая общность механизмов этих явлений, связанных — согласно этого предположения — с трофическим воздействием вегетативной нервной системы на центральную. Сенсибилизация в этом обобщённом значении и определяет ясность и отчётливость, которые обычно

фигурируют в феноменологической характеристике внимания.

При таком расширении понятия сенсибилизации наше определение внимания в процессе восприятия может быть перенесено и на мыслительные процессы. Появление внимания к определённому ряду или системе излагаемых нам мыслей означает опять-таки, что мы, насторожившись или заинтересовавшись ими, занимаем активную позицию по отношению к ним, начинаем *вдумываться* в них, *оперировать* предъявляемыми нам данными, включаемся в разрешение той проблемы или задачи, на которую этот род мыслей направлен. Таким образом, и здесь *внимание связано с изменением строения психических процессов, с превращением их в направленную деятельность*. Наличие внимания означает такое строение процесса, при котором перед субъектом встаёт *задача*, содержание которой направляет течение психических процессов; этим и порождается характерная для внимания направленность. Вставшая перед субъектом и принятая им задача, направляя его мысли по единому руслу, сосредоточивает их на едином предмете; этим и порождается сосредоточенность, которой обычно характеризуют внимание. Внимание имеется там, где перед субъектом встаёт задача, предметное содержание которой регулирует направление психических процессов. Отсутствие внимания или его отвлечение, рассеянность в собственном смысле слова мы констатируем тогда, когда стоящая перед субъектом задача не регулирует течение его психических процессов, так что направленность его восприятия (то, к чему он прислушивается, за чем следит взором и т. д.) или его мыслей (то, что ему непроизвольно всплывает на ум), не регулируясь предметным содержанием задачи, расходится с направлением той деятельности, которая требуется данной задачей. Это происходит либо потому, что эта направленность определяется какой-то другой деятельностью, направленной на другую задачу (собственно отвлечение внимания от одного предмета к другому), либо потому, что мысли субъекта вообще не собраны никакой целенаправленной деятельностью, никакой задачей.

В тех случаях, когда, как это имеет место при непроизвольном внимании (см. ниже), субъект сознательно не ставит себе никакой задачи, появление внимания всё же связано с непроизвольным её возникновением. Так, когда что-нибудь, заинтересовав субъекта, поражает, привлекает его внимание, это фактически значит, что поражающее или заинтересовавшее впечатление вызывает сформулированный или не сформулированный, в самом интересе заключённый вопрос: что это? откуда? почему? Вопрос этот и заключает уже в себе задачу, предметное смысловое содержание которой направляет познавательную деятельность субъекта на предметы. Таким образом, и в данном случае внимание выражается в определённом строении деятельности; задача этой деятельности своим предметным смысловым содержанием регулирует протекание психических процессов, сосредоточивая их на определённом предмете; последний в силу этого выступает на передний план. В этом заключается ядро «внимания»: включение процессов в регулирующую их протекание деятельность, направленную на определённый предмет, дающее в результате «сенсибилизацию» (в обобщённом смысле) по отношению к нему, либо сенсибилизация по отношению к определённому предмету, значимость которого для субъекта вызывает направленную на него деятельность.

Избирательная сенсибилизация по отношению к тому или иному предмету обусловлена общим состоянием организма, в частности нервной системы, которое создаёт более или менее благоприятные предпосылки для возникновения избирательной *сенсибилизации*, характерной для внимания. Эта зависимость не одно-, а двусторонняя. Избирательная сенсибилизация, вызванная появлением значимого для субъекта предмета деятельности, может изменить общий тонус

деятельности нервной системы и дать генерализованный, общий сенсибилизирующий эффект, в свою очередь облегчающий возникновение избирательной сенсибилизации. Здесь действуют, по всей вероятности, общие законы иррадиации, концентрации и переключения возбуждения.

Внимание теснейшим образом связано с деятельностью. Сначала, в частности на ранних ступенях развития, оно непосредственно включено в поведение, в практическую деятельность. Внимание сначала возникает как насторожённость, бдительность, готовность к действию по первому сигналу, как мобилизованность на восприятие этого сигнала в интересах действия. Вместе с тем внимание уже на этих ранних стадиях означает и заторможенность, которая служит для подготовки к действию.

Генезис внимания связан с развитием достаточно совершенной тонической рефлекторной иннервации. В развитии внимания развитие тонической деятельности играет существенную роль: она обеспечивает способность быстро переходить в состояние наблюдения за объектом.

По мере того как у человека из практической деятельности выделяется и приобретает относительную самостоятельность деятельность теоретическая, внимание принимает новые формы: оно выражается в заторможенности посторонней внешней деятельности и сосредоточенности на созерцании объекта, углублённости и собранности на предмете размышления. Если выражением внимания, направленного на подвижный внешний объект, связанный с действием, является устремлённый во вне взгляд, зорко следящий за объектом и перемещающийся вслед за ним, то при внимании, связанном с внутренней деятельностью, внешним выражением внимания служит неподвижный, устремлённый в одну точку, не замечающий ничего постороннего взор человека. Но и за этой внешней неподвижностью при внимании скрывается не покой, а деятельность, только не внешняя, а внутренняя. Внимание — это внутренняя деятельность под покровом внешнего покоя.

Внимание к объекту, будучи предпосылкой для направленности на него действия, является вместе с тем и результатом какой-то деятельности. Лишь совершая мысленно какую-нибудь деятельность, направленную на объект, можно поддержать сосредоточенность на нём своего внимания. Внимание — это связь сознания с объектом, более или менее тесная, цепкая; в действии, в деятельности она и крепится.

Это положение оправдывается в самых различных областях деятельности. Его подтверждает ниже приводимое наблюдение Г. Гельмгольца (см. дальше).

На сценическом опыте это правильно подметил К. С. Станиславский.

«Внимание к объекту, — пишет он, — вызывает естественную потребность что-то сделать с ним. Действие же ещё больше сосредоточивает внимание на объекте. Таким образом, внимание, сливаясь с действием и взаимопереплетаясь, создаёт крепкую связь с объектом».

Теории внимания

Специфическое значение внимания, как выражения отношения личности к объекту, сделало это понятие особенно дискуссионным. Представители английской эмпирической психологии — ассоцианисты — вовсе не включали внимание в систему психологии, для них не существовало ни личности, ни объекта, а лишь представления и их ассоциации; поэтому для них не существовало и внимания. Затем, в конце XIX и начале XX в. понятие внимания начинает играть всё большую роль. Оно служит для выражения активности сознания и используется как корректив к ассоциативной психологии, сводящей сознание к механическим связям ощущений и представлений. Но при этом

внимание по большей части мыслится как внешняя по отношению ко всему содержанию сила, которая извне формирует данный сознанию материал.

Это идеалистическое понимание внимания вызывает реакцию. Ряд психологов (Фуко, Делёвр и др.) отрицает вовсе правомерность этого понятия. Особенно радикальные попытки, совершенно устраняющие внимание из психологии, сделали представители поведенческой психологии и гештальт-психологии.

Первая механистическая попытка упразднить внимание, намеченная в двигательной теории внимания Т. Рибо и развитая у бихевиористов и рефлексологов, сводит внимание к рефлекторным установкам. Вторая, связанная с теорией гештальт-психологии, сводит явление внимания к структурности сенсорного поля (Рубин).

Не подлежит сомнению, что рефлекторные установки играют существенную роль в начальных, наиболее примитивных формах внимания. Хорошо известно, что при действии на организм какого-нибудь раздражителя организм обычно рефлекторно приспособляется к наилучшему его восприятию. Так, когда на периферическую часть сетчатки падает световой раздражитель, глаз обычно поворачивается в его сторону, так что он попадает в поле лучшей видимости. При действии на барабанную перепонку идущего сбоку звукового раздражителя следует рефлекторный поворот в сторону источника звука. Значение этих установок заключается в том, что они приводят к усилению одних процессов за счёт торможения других. Таким образом, уже рефлекторные реакции организма создают благоприятствующие условия для выделения некоторых раздражителей. К этим рефлекторным реакциям установки и сводят рефлексологи внимание.

Не подлежит сомнению, что объяснение внимания в отрыве от таких рефлекторных установок, как отправного пункта в процессе развития, было бы явно ненаучным. Но объяснять внимание только этими рефлекторными установками также неправильно и невозможно. В своих высших, специфически человеческих проявлениях внимание — сознательный процесс. Сами установки человека далеко не всегда являются рефлекторными. Они часто образуются на основе сознательных процессов, в которых участвует внимание. Таким образом, рефлекторные установки могут быть и причиной и следствием внимания и попросту его внешним выражением. Но внимание в целом никак не сводимо к рефлекторным установкам.

Так же неудовлетворительна, как эта попытка сведения внимания к рефлекторной установке, и попытка свести внимание к структурности восприятия.

Попытка свести внимание к структурности восприятия не выдерживает критики по ряду оснований. Во-первых, для внимания существенна возможность выделения частей, сторон, моментов, — словом, анализа, а не одностороннее господство структурного целого; во-вторых, хотя внимание бесспорно сначала проявляется в отношении чувственного содержания и связано с его членением, однако существенная черта высших форм внимания заключается в отвлечении. Внимание связано с абстракцией, с возможностью расчленить структуру восприятия, кое от чего отвлечься и сознательно направить взор в определённую сторону. С мыслительной операцией абстракции внимание связано не менее тесно, чем со структурностью восприятия Жане приводит случай с больной, для которой непреодолимые трудности представляло достать булавку из коробки, в которой вперемежку находились булавки и пуговицы. Она брала коробку, с тем чтобы выполнить это задание, но, как она поясняла, она не могла сосредоточиться мыслью на булавках, потому что ей попадались под руки и приковывали

внимание пуговицы; точно так же она не могла сосредоточиться и на пуговицах, поскольку в поле зрения постоянно попадали булавки; в результате она лишь беспомощно перебирала одни и другие. Мы не находимся в такой поглощающей власти вещей.

Сводить всю проблему внимания к структурности чувственного поля — значит в конечном счёте отрицать существование субъекта, противопоставляющего себя предметам и активно воздействующего на них.

Внимание, которое сплошь и рядом трактуется только как «функция» или механизм, есть по существу аспект большой основной проблемы о соотношении личности и мира. Наличие у человека высших форм внимания в конечном счёте означает, что он как личность выделяет себя из окружающей среды, противопоставляет себя ей и получает возможность, мысленно включая наличную ситуацию в различные контексты, её преобразовывать, выделяя в ней в качестве существенного то один, то другой момент. Внимание в этих высших своих формах характеризует своеобразие человеческого предметного сознания.

Вместо раскрытия этого основного соотношения, связанного с общей направленностью личности, теория внимания по большей части сосредоточивалась на вопросе о том, к каким функциям его причислить. Сторонники *волюнтаристической теории* усматривают сущность внимания исключительно в воле, хотя непроизвольное внимание явно противоречит такому пониманию. Другие сводили внимание к фиксации представлений посредством чувства, хотя произвольное внимание часто регулируется вопреки чувству. Третьи, наконец, искали объяснения внимания исключительно в изменении самого содержания представлений, не учитывая значения общей направленности личности. Между тем специфическое ядро вопроса в другом: внимание существенно обусловлено взаимоотношением между направленностью деятельности, в которую включён человек, и направленностью его психических процессов. Внимание налицо там, где направление деятельности ориентирует направление мыслей, помыслов и т. д. Отсутствие внимания означает их расхождение или разведение. Можно сказать, что *внимание выражает специфическую особенность процессов, направление которых регулируется деятельностью, в которую они включены*.

Поскольку во внимании выражается отношение личности к объекту, на который направлено её сознание, значимость этого объекта для личности имеет основное значение для привлечения к нему внимания.

Сосредоточенные на каком-нибудь деле, мы сплошь и рядом не обращаем внимания на очень сильные раздражители, не имеющие отношения к тому, чем мы заняты, — на сильные посторонние шумы и т. п., между тем как малейшая деталь, имеющая отношение к тому, чем мы заняты, и представляющая для нас интерес, привлечёт наше внимание. Учёный, заинтересованный какой-нибудь проблемой, сразу обратит внимание на, казалось бы, мелкую деталь, которая ускользнёт от внимания другого человека, не проявляющего интереса к этому вопросу. Любящий взгляд матери сразу подметит малейшие оттенки в поведении её ребёнка, которые ускользнут от внимания постороннего безразличного свидетеля. Всё, что может в силу своей личностной значимости стать *переживанием* для индивида, имеет особые шансы стать предметом его внимания.

Относительная значимость возможных объектов внимания существенно зависит от мотивов направленности интересов. Внимание является в большой мере функцией интереса. Оно связано с устремлениями и желаниями личности, с общей направленностью, а также с целями, которые она себе ставит. Способность человека ставить перед собой цели и задачи является следующей существенной предпосылкой внимания. Ею обусловлен переход от непроизвольного внимания к

произвольному.

Физиологические основы внимания

Существенные основы для раскрытия физиологического механизма внимания заложены в учении Павлова о центрах оптимальной возбудимости, а также в учении А. А. Ухтомского о доминанте. [А. А. Ухтомский, Доминанта как рабочий принцип нервных центров, «Русский физиологический журнал», 1923, № 6.]

Согласно установленному И. П. Павловым закону индукции нервных процессов, всякий возникающий в коре очаг возбуждения вызывает торможение окружающих участков. Таким образом, возбуждение неравномерно распространяется по коре. В каждый данный момент в коре имеется участок с «оптимальными» условиями возбуждения. Он на данное время является творческим отделом коры. С ним связана наиболее яркая работа сознания.

«Если бы можно было, — пишет И. П. Павлов, — видеть сквозь черепную крышку, и если бы место больших полушарий с оптимальной возбудимостью светилось, то мы увидели бы на думающем сознательном человеке, как по его большим полушариям передвигается постоянно изменяющееся в форме и величине причудливо неправильных очертаний светлое пятно, окружённое на всём остальном пространстве полушарий более или менее значительной тенью».

Учение И. П. Павлова об иррадиации и концентрации возбуждения особенно чётко вскрыло и установило основные закономерности ведущих процессов, протекающих в коре больших полушарий.

По А. А. Ухтомскому, принцип доминанты является «общим рабочим принципом нервных центров». «В высших этажах и в коре полушарий принцип доминанты, — пишет А. А. Ухтомский, — является физиологической основой акта внимания и предметного мышления». Термином «доминанта» Ухтомский обозначает «господствующий очаг возбуждения». В нормальной деятельности центральной нервной системы текущие переменные задачи её в непрестанно меняющейся среде вызывают в ней переменные «главенствующие очаги возбуждения». При этом доминанта является не топографически единым пунктом возбуждения в центральной нервной системе, а определённой констелляцией центров с повышенной возбудимостью в разнообразных этажах головного и спинного мозга, а также в автономной системе. При наличии доминантного возбуждения побочные, субдоминантные раздражения могут подкреплять доминанту, потому что влияние доминанты выражается прежде всего в стремлении возникающих возбуждений направляться к господствующему центру возбуждения, усиливать его возбуждённое состояние и переключаться на связанный с ним выносящий путь (*правило подкрепления доминанты*). Но это соотношение между доминантой и субдоминантами не является постоянным. Если бы оно было таковым, раз установившаяся доминанта оставалась бы неизменной. Между тем доминанта передвигается с одной констелляции центров на другую. Господствующий в течение некоторого времени очаг возбуждения становится субдоминантным, и в результате борьбы субдоминанты с доминантой господствующее значение приобретает новый очаг. В психологическом плане смена доминанты выявляется в переключении внимания. Психологические исследования показали, что разнообразные слабые раздражения при процессе внимания способствуют его концентрации. А. А. Ухтомский ссылается на эти психологические данные в подтверждение своего принципа доминанты и её отношения к субдоминантам. В частности Э. Мейман экспериментально установил, что процесс интеллектуальной работы протекает более эффективно в обычной обстановке, чем при абсолютной, мертвенной тишине. Некоторые

дополнительные раздражения, нарушающие монотонность, повышают общий тонус организма; не слишком сильные дополнительные раздражения усиливают основные, которые переключают их на свои пути. В этом педагогически чрезвычайно важном положении для рациональной организации работы убеждает и повседневный опыт.

Учение И. П. Павлова о центрах оптимальной возбудимости и учение А. А. Ухтомского о доминанте дают опорные точки для выяснения физиологического субстрата внимания.

Вопрос о физиологических механизмах внимания требует, однако, ещё дальнейших исследований, так же как и вопрос о психологической природе внимания. Явление сенсибилизации делает вероятным участие в физиологическом механизме внимания также и вегетативных центров.

Основные виды внимания

При изучении внимания необходимо различать два основных уровня или вида его и ряд его свойств или сторон. Основными видами внимания являются *непроизвольное* и так называемое *произвольное внимание*. Непроизвольное внимание связано с рефлекторными установками. Оно устанавливается и поддерживается независимо от сознательного намерения человека. Свойства действующих на него раздражителей, их интенсивность или новизна, эмоциональная окрашенность, связь с влечениями, потребностями или интересами приводит к тому, что определённые предметы, явления или лица завладевают нашим вниманием и приковывают его на время к себе. Это первичная форма внимания. Она является непосредственным и непроизвольным продуктом интереса.

От непроизвольного внимания отличают произвольное. Сам термин одиозен. Он как будто создан для того, чтобы олицетворять наихудшие стороны идеалистических теорий: индетерминизм извне действующих духовных сил. Но высшие формы человеческого внимания так же мало произвольны, как и низшие; они в такой же мере, как и эти последние, подчинены определяющим их закономерностям, но закономерности эти иные. *Так называемое «произвольное» внимание — это сознательно направляемое и регулируемое внимание, в котором субъект сознательно избирает объект, на который оно направляется.* Этот термин служит для обозначения того центрального по своему значению факта, что познание человека, как и его деятельность, поднимается до уровня сознательной организованности, а не совершается лишь самотёком, стихийно, под властью извне действующих сил.

Так называемое произвольное внимание имеет место там, где предмет, на который направляется внимание, сам по себе его не привлекает. Произвольное внимание поэтому носит всегда *опосредованный* характер.

Непроизвольное внимание обычно представляется как пассивное, произвольное — как активное (У. Джемс). Первое направляют независящие от нас факторы: внезапно раздавшийся шум, яркая окраска, ощущение голода; второе направляем мы сами. Это второе различие, однако, относительно: и непроизвольное внимание представляет собой не чистую пассивность, и оно включает активность субъекта, так же как, с другой стороны, и произвольное внимание не есть чистая активность; тоже обусловленное внешними условиями — объектом, оно включает и элементы пассивности.

Различая произвольное и непроизвольное внимание, не нужно, однако, отрывать одно от другого и внешне противопоставлять их друг другу. Не подлежит сомнению, что произвольное внимание развивается из непроизвольного. С другой стороны, произвольное внимание переходит в

непроизвольное. Непроизвольное внимание обычно обусловлено непосредственным интересом. Произвольное внимание требуется там, где такой непосредственной заинтересованности нет и мы сознательным усилием направляем наше внимание в соответствии с задачами, которые перед нами встают, с целями, которые мы себе ставим. По мере того как работа, которой мы занялись и на которую мы сначала произвольно направили наше внимание, приобретает для нас непосредственный интерес, произвольное внимание переходит в непроизвольное. Учёт этого перехода непроизвольного внимания в произвольное и произвольного в непроизвольное имеет существенное значение, как теоретическое, так и практическое, для правильной организации работы, в частности учебной.

Нужно считаться с тем, что существуют виды деятельности, которые по самому существу своему способны легко вызвать непосредственный интерес и привлечь непроизвольное внимание в силу той привлекательности, которую представляет их результат; вместе с тем они могут быть мало способны его удержать вследствие однообразия тех операций, которых они требуют. С другой стороны, встречаются виды деятельности, которые по трудности своих начальных стадий, отдалённости тех целей, которым они служат, с трудом способны привлечь внимание, и вместе с тем они могут его затем длительно удерживать в силу своей содержательности и динамичности, благодаря богатству постепенно раскрывающегося и развивающегося содержания. В первом случае необходим переход от непроизвольного внимания к произвольному, во втором — естественно совершается переход от произвольного внимания к непроизвольному. В одном и другом случае требуется как один, так и другой вид внимания.

При всём — очень существенном — различии непроизвольного и произвольного внимания разрывать и внешне противопоставлять их может лишь формалистическая абстракция; в реальном трудовом процессе обычно заключено их единство и взаимопереход. Используя это, нужно в педагогическом процессе, с одной стороны, опираясь на непроизвольное внимание, воспитывать произвольное, и, с другой, формируя интересы учащихся, а также делая интересной саму учебную работу, переводить произвольное внимание учащихся снова в непроизвольное. Первое должно опираться на сознание значимости задач обучения, на чувство долга, на дисциплину, второе — на непосредственный интерес учебного материала. И одно и другое необходимо.

В психологической литературе Э. Титченер отметил уже переход произвольного внимания в непроизвольное, когда наряду с «первичным» непроизвольным и «вторичным» произвольным вниманием он говорил ещё о третьей стадии в развитии внимания, которая знаменует переход от произвольного снова к непроизвольному первичному вниманию.

Геометрическая задача не производит на нас такого сильного впечатления, как удар грома; удар грома овладевает нашим вниманием совершенно независимо от нас. При решении задачи мы также продолжаем быть внимательными, но мы должны сами удерживать наше внимание, — это вторичное внимание. Но существует ещё третья стадия развития: она является, по Титченеру, возвращением к первой стадии. «Когда мы решаем, например, геометрическую задачу, мы постепенно заинтересовываемся ею и совершенно отдаёмся ей, и в скором времени проблема приобретает такую же власть над нашим вниманием, какую имел удар грома в момент его появления в сознании». «Трудности преодолены, конкуренты устранены, и рассеянность исчезла». «Психологический процесс внимания вначале прост, затем он становится сложным, именно в случаях колебания, размышления он достигает очень высокой степени сложности. Наконец он снова упрощается».

Однако эта третья стадия не является возвращением к первой. Она представляет всё же разновидность произвольного внимания, — хотя для поддержания внимания в этих условиях и не требуется усилий — потому что оно регулируется сознательно принятой установкой на определённую задачу. Именно это — а не наличие большего или меньшего усилия — является исходной, основной характеристикой так называемого произвольного внимания человека, как внимания, сознательного, регулируемого.

Основные свойства внимания

Поскольку наличие внимания означает связь сознания с определённым объектом, его сосредоточенность на нём, прежде всего встаёт вопрос о степени этой сосредоточенности, т. е. о концентрированности внимания.

Концентрированность внимания — в противоположность его распылённости — означает наличие связи с определённым объектом или стороной действительности и выражает *интенсивность* этой связи. Концентрация — это сосредоточенность, т. е. центральный факт, в котором выражается внимание. Концентрированность внимания означает, что имеется фокус, в котором собрана психическая или сознательная деятельность.

Наряду с этим пониманием концентрации внимания под концентрированным вниманием часто в психологической литературе понимают внимание интенсивной сосредоточенности на одном или небольшом числе объектов. Концентрированность внимания в таком случае определяется единством двух признаков — интенсивности и узости внимания.

Объединение в понятии концентрации интенсивности и узости внимания исходит из той предпосылки, что интенсивность внимания и его объём обратно пропорциональны друг другу. Эта предпосылка в общем правильна, лишь когда поле внимания состоят из элементов, друг с другом не связанных. Но когда в него включаются смысловые связи, объединяющие различные элементы между собой, расширение поля внимания дополнительным содержанием может не только не снизить концентрированности, но иногда даже повысить её. Мы потому определяем концентрацию внимания только интенсивностью сосредоточения и не включаем в неё узости внимания. Вопрос об объёме внимания, т. е. количестве однородных предметов, которые охватывает внимание, — особый вопрос.

Для определения объёма внимания пользовались до сих пор главным образом тахистоскопическим методом. В тахистоскопе на короткое, точно измеряемое время выставлялись подлежащие наблюдению экспонаты, как-то: буквы, цифры, фигуры.

Согласно ряду исследований, обнаруживших при этом существование довольно значительных индивидуальных различий в объёме внимания, объём внимания взрослого человека достигает в среднем примерно до 4—5, максимум 6 объектов; у ребёнка он равен в среднем не более 2—3 объектам. Речь при этом идёт о числе друг от друга не зависимых, не связанных между собой объектов (чисел, букв и т. п.). Количество находящихся в поле нашего внимания связанных между собой элементов, объединённых в осмысленное целое, может быть много больше. Объём внимания является поэтому изменчивой величиной, зависящей от того, насколько связано между собой то содержание, на котором сосредоточивается внимание, и от умения осмысленно связывать и структурировать материал. При чтении осмысленного текста объём внимания может оказаться существенно отличным от того, который даёт его измерение при концентрации на отдельных, осмысленно между собой не связанных элементах. Поэтому результаты тахистоскопического изучения внимания на отдельные цифры, буквы, фигуры не могут быть перенесены на объём внимания в

естественных условиях восприятия связанного осмысленного материала. В практике, в частности педагогической, школьной, следовало бы, тщательно учитывая доступный учащимся объём внимания, не создавая в этом отношении непосильной перегрузки, расширять объём внимания, систематизируя предъявляемый материал, вскрывая его взаимосвязи, внутренние отношения.

С объёмом внимания тесно связана и *распределяемость* внимания. Говоря об объёме, можно, с одной стороны, подчёркивать ограничение поля внимания. Но оборотной стороной ограничения, поскольку оно не абсолютно, является распределение внимания между тем или иным числом разнородных объектов, одновременно сохраняющихся в центре внимания. При распределении внимания речь, таким образом, идёт о возможности не одного, а по крайней мере двухфокального внимания, концентрации его не в одном, а в двух или большем числе различных фокусов. Это даёт возможность одновременно совершать несколько рядов действий и следить за несколькими независимыми процессами, не теряя ни одного из них из поля своего внимания. Наполеон мог, как утверждают, одновременно диктовать своим секретарям семь ответственных дипломатических документов. Некоторые шахматисты могут вести одновременно с неослабным вниманием несколько партий. Распределённое внимание является профессионально важным признаком для некоторых профессий, как, например, для текстильщиков, которым приходится одновременно следить за несколькими станками. Распределение внимания очень важно и для педагога, которому нужно держать в поле своего зрения всех учеников в классе.

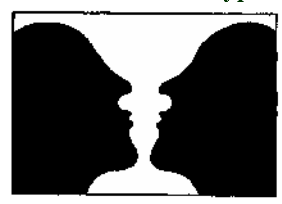
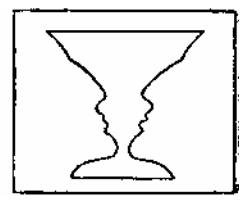
Распределение внимания зависит от ряда условий, прежде всего от того, насколько связаны друг с другом различные объекты и насколько автоматизированы действия, между которыми должно распределяться внимание. Чем теснее связаны объекты и чем значительнее автоматизация, тем легче совершается распределение внимания. Способность к распределению внимания весьма упражняема.

При определении концентрированности и объёма внимания необходимо учитывать не только количественные условия. Из качественных моментов в частности один играет особенно значительную роль: связность смыслового содержания. Внимание — как и память — подчиняется различным законам, в зависимости от того, на каком материале оно осуществляется. Очень рельефно это сказывается на устойчивости внимания.

Устойчивость внимания определяется длительностью, в течение которой сохраняется концентрация внимания, т. е. его временной экстенсивностью. Экспериментальное исследование показало, что внимание первично подвержено периодическим непроизвольным колебаниям. Периоды колебаний внимания, по данным ряда прежних исследований, в частности Н. Ланге, равны обычно 2—3 сек., доходя максимум до 12 сек. К колебаниям внимания относились, во-первых, колебания сенсорной ясности. Так, часы, которые держат неподвижно на одном и том же расстоянии от испытуемого, кажутся ему, если он их не видит, то приближающимися, то удаляющимися, в силу того что он то более, то менее явственно слышит их ход.

Эти и подобные им случаи колебания сенсорной ясности, по-видимому, непосредственно связаны с утомлением и адаптацией органов чувств. Иной характер носят колебания внимания, сказывающиеся яри наблюдении многозначных фигур, в них попеременно то одна, то другая часть выступает как фигура: глаз соскальзывает с одного поля на другое. В этом можно убедиться, если посмотреть на рисунки, в которых мы поочерёдно видим то вазу, то два профиля.


«Фигура» и «фон»

Однако традиционная трактовка проблемы устойчивости внимания, связанная с установлением периодических его колебаний, требует некоторой ревизии.

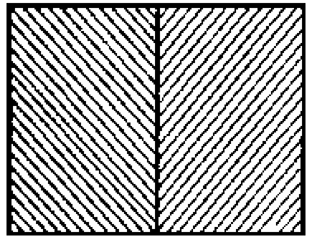
Положение с этой проблемой аналогично тому, какое создалось в психологии памяти в связи с установленной Г. Эббингаузом и его последователями кривой забывания. Учебная работа была бы бесплодным, сизифовым трудом, если бы кривая Эббингауза отражала общие закономерности забывания всякого материала. Учебная и производственная работа была бы вообще невозможна, если бы пределы устойчивости внимания определялись периодами, установленными в опытах с элементарными сенсорными раздражителями. Но в действительности такие малые периоды колебания внимания, очевидно, ни в коем случае не составляют всеобщую закономерность. Об этом свидетельствуют наблюдения на каждом тагу. Очевидно, проблема устойчивости внимания должна быть поставлена и разработана заново. При этом существенно не столько экспериментально установить собственно очевидный факт значительно большей устойчивости внимания, сколько вскрыть конкретные условия, которыми объясняются частые периодические колебания в одних случаях, значительная устойчивость — в других.

Наша гипотеза заключается в следующем: наиболее существенным условием устойчивости внимания является возможность раскрывать в том предмете, на котором оно сосредоточено, новые стороны и связи. Там, где в связи с поставленной перед собой задачей мы, сосредоточиваясь на каком-нибудь предмете, можем развернуть данное в восприятии или мышлении содержание, раскрывая в нём новые аспекты в их взаимосвязях и взаимопереходах, внимание может очень длительное время оставаться устойчивым. Там, где сознание упирается как бы в тупик, в разрозненное, скудное содержание, не открывающее возможности для дальнейшего развития, движения, перехода к другим его сторонам, углубления в него, там создаются предпосылки для лёгкой отвлекаемости и неизбежно наступают колебания внимания.

Подтверждение этого положения имеется ещё в одном наблюдении Г. Гельмгольца. Изучая борьбу двух полей зрения, Гельмгольц отметил замечательный факт, в котором заключается ключ для объяснения устойчивости внимания, несмотря на периодические колебания сенсорных установок. «Я чувствую, — пишет Г. Гельмгольц, — что могу направлять внимание произвольно то на одну, то на другую систему линий и что в таком случае некоторое время только одна эта система сознаётся мною, между тем как другая совершенно ускользает от моего внимания. Это бывает, например, в том случае, если и попытаюсь сосчитать число линий в той или другой системе. Крайне трудно бывает надолго приковать внимание к одной какой-нибудь системе линий, если только мы не связываем предмета нашего внимания с какими-нибудь особенными целями, которые постоянно обновляли бы активность нашего внимания. Так поступаем мы, задаваясь целью сосчитать линии, сравнить их размеры и т. п. Внимание, предоставленное самому себе, обнаруживает естественную наклонность переходить от одного нового впечатления к другому; как только его объект теряет свой интерес, не доставляя никаких новых

впечатлений, внимание, вопреки нашей воле, переходит на что-нибудь другое. Если мы хотим сосредоточить наше внимание на определённом объекте, то нам необходимо постоянно открывать в нём всё новые и новые стороны, в особенности когда какой-нибудь посторонний импульс отвлекает нас в сторону». Эти наблюдения Гельмгольца вскрывают самые существенные условия устойчивости внимания. Наше внимание становится менее подверженным колебаниям, более устойчивым, когда мы включаемся в разрешение определённых задач, в интеллектуальных операциях раскрываем новое содержание в предмете нашего восприятия или нашей мысли. Сосредоточение внимания — это не остановка мыслей на одной точке, а их движение в едином направлении. Для того чтобы внимание к какому-нибудь предмету поддерживалось, его осознание должно быть *динамическим процессом*. Предмет должен на наших глазах *развиваться*, обнаруживать перед нами всё новое содержание. Лишь изменяющееся и обновляющееся содержание способно поддерживать внимание.

Борьба двух полей зрения



На вопрос о том, благодаря чему ему удалось прийти к открытию законов тяготения, И. Ньютон ответил: «Благодаря тому, что я непрестанно думал об этом вопросе». Ссылаясь на эти слова Ньютона, Кювье определяет гений как неустанное внимание. Основание гениальности Ньютона он видит в устойчивости его внимания. Но обратная зависимость более существенна. Богатство и содержательность его ума, открывавшего в предмете его мысли всё новые стороны и зависимости, были, очевидно, существенным условием устойчивости его внимания. Если бы мысль Ньютона при размышлении о тяготении уперлась в одну неподвижную точку, будучи не в силах развернуть этот вопрос, раскрывая в нём новые перспективы, его внимание быстро иссякло бы.

Но если бы мысль лишь переходила с одного содержания на другое, можно было бы скорее говорить о рассеянности, чем о сосредоточенности внимания. Для наличия устойчивого внимания необходимо, очевидно, чтобы изменяющееся содержание было объединено совокупностью отношений в некое единство. Тогда, переходя от одного содержания к другому, оно остаётся сосредоточенным на одном предмете. Единство предметной отнесённости соединяется с многообразием предметного содержания. Устойчивое внимание — это форма *предметного* сознания. Оно предполагает единство предметной отнесённости многообразного содержания. *Таким образом, осмысленная связанность, объединяющая многообразное, динамическое содержание в более или менее стройную систему, сосредоточенную вокруг одного центра, отнесённую к одному предмету, составляет основную предпосылку устойчивого внимания.*

Если бы внимание при всех условиях было подвержено таким колебаниям, какие имеют место, когда нам даны разрозненные и скудные по содержанию чувственные данные, никакая эффективная умственная работа не была бы возможна. Но оказывается, что само включение умственной деятельности, раскрывающей в предметах новые стороны и связи, изменяет закономерности этого процесса и создаёт условия для устойчивости внимания. Устойчивость внимания, будучи условием продуктивной умственной деятельности, является в

известной мере и её следствием.

Осмысленное овладение материалом, раскрывающее посредством анализа и синтеза его систематизацию и тому подобные внутренние связи чётко расчленённого содержания, существенно содействует высшим проявлениям внимания.

Устойчивость внимания зависит, конечно, помимо того, от целого ряда условий. К числу их относятся: особенности материала, степень его трудности, знакомости, понятности, отношение к нему со стороны субъекта — степень его интереса к данному материалу и, наконец, индивидуальные особенности личности. Среди последних существенна прежде всего способность посредством сознательного волевого усилия длительно поддерживать своё внимание на определённом уровне, даже если то содержание, на которое оно направлено, не представляет непосредственного интереса и сохранение его в центре внимания сопряжено с определёнными трудностями.

Устойчивость внимания не означает его неподвижности, она не исключает его переключаемости. *Переключаемость* внимания заключается в способности быстро выключаться из одних установок и включаться в новые, соответствующие изменившимся условиям. Способность к переключению означает *гибкость* внимания — весьма важное и часто очень нужное качество.

Переключаемость, как и устойчивость и объём внимания и как внимание в целом, не является какой-то самодовлеющей функцией. Она — сторона сложной и многообразно обусловленной сознательной деятельности, в отличие от рассеяния или блуждания ни на чём не концентрированного внимания и от внимания неустойчивого, попросту неспособного длительно удержаться на одном объекте. Переключаемость означает сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой. В таком случае очевидно, что переключаемость внимания в сколько-нибудь сложной и быстро изменяющейся ситуации означает способность быстро ориентироваться в ситуации и определить или учесть изменяющуюся значимость различных в неё включающихся элементов.

Лёгкость переключения у разных людей различна: одни — с лёгкой переключаемостью — легко и быстро переходят от одной работы к другой; у других «вхождение» в новую работу является трудной операцией, требующей более или менее длительного времени и значительных усилий. Лёгкая или затруднительная переключаемость зависит от целого ряда условий. К числу их относятся соотношение между содержанием предшествующей и последующей деятельности и отношение субъекта к каждой из них: чем интереснее предшествующая и менее интересна последующая деятельность, тем, очевидно, труднее переключение; и оно тем легче, чем выраженнее обратное соотношение между ними. Известную роль в быстроте переключения играют и индивидуальные особенности субъекта, в частности его темперамент. Переключаемость внимания принадлежит к числу свойств, допускающих значительное развитие в результате упражнения. Рассеянность в житейском смысле слова является по преимуществу плохой переключаемостью. Имеется бесчисленное множество более или менее достоверных анекдотов о рассеянности учёных. Тип рассеянного профессора не сходит со страниц юмористических журналов. Однако, вопреки прочно укоренившемуся в обывательском понимании представлению, «рассеянность» учёных является, наоборот, выражением максимальной собранности и сосредоточенности; но только сосредоточены они на основном предмете своих мыслей. Поэтому при столкновении с рядом житейских мелочей они могут оказаться в том смешном положении, которое живописуют анекдоты. Для того чтобы уяснить себе наличие сосредоточенности у «рассеянного» учёного, достаточно сравнить его внимание с вниманием ребёнка,

который выпускает из рук только что привлёкшую его игрушку, когда ему показывают другую; каждое новое впечатление отвлекает его внимание от предыдущего; удержать в поле своего сознания оба он не в состоянии. Здесь отсутствует и концентрированность и распределяемость внимания. В поведении рассеянного учёного также обнаруживается дефект внимания, но он заключается, очевидно, не в лёгкой отвлекаемости, так как его внимание, наоборот, очень сосредоточено, а в слабой переключаемости. Рассеянность в обычном смысле слова обусловлена двумя различными механизмами — сильной отвлекаемостью и слабой переключаемостью.

Различные свойства внимания — его концентрация, объём и распределяемость, переключаемость и устойчивость — в значительной мере независимы друг от друга: внимание хорошее в одном отношении может быть не столь совершенным в другом. Так, например, высокая концентрация внимания может, как об этом свидетельствует пресловутая рассеянность учёных, соединяться со слабой переключаемостью.

Внимание обычно характеризуется как проявление избирательной *направленности* психической деятельности, как выражение *избирательного* характера процессов сознания. Можно было бы к этому прибавить, что внимание выражает не только как бы объём сознания, поскольку в нём проявляется избирательный характер сознания, но и *его уровень* — в смысле степени интенсивности, яркости.

Внимание неразрывно связано с сознанием в целом. Оно поэтому, естественно, связано со всеми сторонами сознания. Действительно, роль *эмоциональных* факторов ярко сказывается в особенно существенной для внимания зависимости его от *интереса*. Значение *мыслительных* процессов, особенно в отношении объёма внимания, а также его устойчивости, было уже отмечено. Роль *воли* находит себе непосредственное выражение в факте произвольного внимания.

Поскольку внимание может отличаться различными свойствами, которые, как показывает опыт, в значительной мере независимы друг от друга, можно, исходя из разных свойств внимания, различать разные типы внимания, а именно: 1) широкое и узкое внимание — в зависимости от их объёма; 2) хорошо и плохо распределяемое; 3) быстро или медленно переключаемое; 4) концентрированное и флюктуирующее; 5) устойчивое и неустойчивое.

Высшие формы произвольного внимания возникают у человека в процессе труда. Они продукт исторического развития. «Оставляя в стороне напряжение тех органов, которыми выполняется труд, целесообразная воля, выражающаяся во внимании, — пишет К. Маркс, — необходима во всё время труда, и притом необходима тем более, чем меньше труд увлекает рабочего своим содержанием и способом исполнения, следовательно, чем меньше рабочий наслаждается трудом как игрой физических и интеллектуальных сил». [К. Маркс, Капитал, т. I, гл. V, 1931, стр. 120.] Труд направлен на удовлетворение потребностей человека. Продукт этого труда представляет поэтому непосредственный интерес. Но получение этого продукта связано с деятельностью, которая по своему содержанию и способу исполнения может не вызывать непосредственного интереса. Поэтому выполнение этой деятельности требует перехода от непроизвольного к произвольному вниманию. При этом внимание должно быть тем более сосредоточенным и длительным, чем более сложной становится трудовая деятельность человека в процессе исторического развития. Труд требует и он воспитывает высшие формы произвольного внимания.

В психологической литературе Т. Рибо подчеркнул эту мысль о связи произвольного внимания с трудом. Он пишет: «Как только возникла

необходимость в труде, произвольное внимание стало в свою очередь фактором первостепенной важности в этой новой борьбе за жизнь. Как только у человека явилась способность отдаваться труду, по существу своему не привлекательному, но необходимому как средство к жизни, явилось на свет и произвольное внимание. Легко доказать, что до возникновения цивилизации произвольное внимание не существовало или появлялось на мгновение, как мимолётное сверкание молнии. Труд составляет наиболее резкую конкретную форму внимания». Рибо заключает: «Произвольное внимание — явление социологическое. Рассматривая его, как таковое, мы лучше поймём его генезис и непрочность... Произвольное внимание есть приспособление к условиям высшей социальной жизни».

Развитие внимания

В развитии внимания у ребёнка можно отметить прежде всего диффузный, неустойчивый его характер в раннем детстве. Тот отмеченный уже факт, что ребёнок, увидя новую игрушку, сплошь и рядом выпускает из рук ту, которую он держал, иллюстрирует это положение. Однако это положение имеет не абсолютный характер. Наряду с выше отмеченным фактом нужно учесть и другой, который подчёркивается некоторыми педагогами [Фауссек, О внимании у маленьких детей, Пг. 1922.]: бывает, что какой-нибудь предмет привлечёт внимание ребёнка или, скорее, манипулирование с этим предметом так увлечёт его, что, начав манипулировать им (открывать и закрывать двери и т. п.), ребёнок будет повторять это действие раз за разом 20, 40 раз и больше. Этот факт действительно свидетельствует о том, что в отношении очень элементарных актов, связанных с значительной эмоциональной зарядкой, ребёнок уже рано может проявить внимание в течение более или менее значительного времени. Этот факт не следует недооценивать, и его нужно использовать для дальнейшего развития внимания у ребёнка. Но тем не менее, конечно, правильным остаётся то положение, что на протяжении дошкольного возраста, а иногда и к началу школьного, ребёнок ещё в очень слабой степени владеет своим вниманием. Поэтому в учебном процессе педагог должен тщательно работать над организацией внимания ребёнка, иначе оно окажется во власти окружающих вещей и случайного стечения обстоятельств. Развитие произвольного внимания является одним из важнейших дальнейших приобретений, тесно связанных с формированием у ребёнка волевых качеств.

В развитии внимания у ребёнка существенным является его интеллектуализация, которая совершается в процессе умственного развития ребёнка, внимание, опирающееся сначала на чувственное содержание, начинает переключаться на мыслительные связи. В результате расширяется объём внимания ребёнка. Развитие объёма внимания находится в теснейшей связи с общим умственным развитием ребёнка.

Развитие устойчивости детского внимания изучалось многими исследователями. Представление о результатах исследования даёт следующая таблица:

Возраст	Наибольшая длительность игр (в минутах)
0;6—1;0	14,5
1;0—2;0	21,1
2;0—3;0	27,0
3;0—4;0	50,3
4;0—5;0	83,3
5;0—6;0	96,0

В этой таблице особенно показателен быстрый рост устойчивости внимания после 3 лет и, в частности, относительно высокий уровень его к 6 годам на грани школьного возраста. Это существенное условие «готовности к обучению».

Рост концентрации внимания Бейрль определял по количеству отвлечений, которым поддавался ребёнок в течение 10 минут игры. В среднем они выразились в следующих цифрах:

Возраст	Число отвлечений
2;0—3;0	3,7
3;0—4;0	2,06
4;0—5;0	1,6
5;0—6;0	1,1

Отвлекаемость 2—4-летнего ребёнка в 2—3 раза больше отвлекаемости 4—6-летнего. Вторая половина дошкольного возраста — годы, непосредственно предшествующие началу школьного обучения, дают такой значительный рост и концентрации внимания.

В школьном возрасте, по мере того как расширяется круг интересов ребёнка и он приучается к систематическому учебному труду, его внимание — как непроизвольное, так особенно произвольное — продолжает развиваться. Однако сначала и в школе приходится ещё сталкиваться с значительной отвлекаемостью детей.

Более значительные сдвиги наступают тогда, когда успеют сказаться результаты обучения; размер этих сдвигов, естественно, зависит от его эффективности. К 10—12 годам, т. е. к тому периоду, когда по большей части наблюдается заметный, часто скачкообразный рост в умственном развитии детей — развитие отвлечённого мышления, логической памяти и т. д., обычно наблюдается также заметный рост объёма внимания, его концентрации и устойчивости. Иногда в литературе утверждается, будто у подростка (в 14—15 лет) приходится наблюдать новую волну отвлекаемости. Однако никак нельзя принять это утверждение, будто внимание у подростка вообще хуже, чем в предшествующие годы. Правильно, пожалуй, то, что в эти годы иногда труднее бывает привлечь внимание ребёнка; в частности от педагога для этого требуется большая работа и искусство. Но если суметь интересным материалом и хорошей постановкой работы привлечь внимание подростка, то его внимание окажется не менее, а более эффективным, чем внимание младших детей.

Говоря об этих возрастных различиях в развитии внимания, нельзя упускать из виду существование индивидуальных различий и притом весьма значительных.

Развитие внимания у детей совершается в процессе обучения и воспитания. Решающее значение для *организации внимания имеет при этом уменье поставить задание и так его мотивировать, чтобы оно было принято субъектом*.

Основываясь на слабости произвольного внимания у детей, ряд педагогов, начиная с интеллектуалиста Гербарта и до современных романтиков активной школы, рекомендовали целиком строить педагогический процесс на основе непроизвольного внимания. Педагог должен *овладевать* вниманием учащихся и *приковывать* его. Для этого он должен всегда стремиться к тому, чтобы давать яркий, эмоционально насыщенный материал, избегая всякой скучной учёбы.

Безусловно весьма важно, чтобы педагог умел заинтересовать учащихся и мог строить педагогический процесс на непроизвольном внимании, обусловленном непосредственной заинтересованностью. Постоянно требовать напряжённого произвольного внимания у детей, не давая никакой для него опоры, это, быть может, самый верный путь для того, чтобы не добиться внимания. Однако строить обучение только на непроизвольном внимании ошибочно. Это по существу и невозможно. Каждое, даже самое захватывающее, дело включает в себя звенья, которые не могут представлять непосредственный интерес и вызывать непроизвольное внимание. Поэтому в педагогическом процессе необходимо уметь: 1) использовать непроизвольное внимание, и 2) содействовать развитию произвольного. Для возбуждения и поддержания непроизвольного внимания можно целесообразно использовать эмоциональные факторы: возбудить интерес, внести известную эмоциональную насыщенность. При этом, однако, существенно, чтобы эта эмоциональность и интересность были не внешними. Внешняя занимательность лекции или урока, достигаемая сообщением очень слабо связанных с предметом анекдотов, ведёт скорее к рассеиванию, чем к сосредоточению внимания. Заинтересованность должна быть связана с самим предметом обучения или трудовой деятельности; эмоциональностью должны быть насыщены её основные звенья. Она должна быть связана с сознанием значения того дела, которое делается.

Существенным условием поддержания внимания, как это вытекает из экспериментального изучения устойчивости внимания, является разнообразие сообщаемого материала, соединяющееся с последовательностью и связанностью его раскрытия и изложения. Для того чтобы поддерживать внимание, необходимо вводить новое содержание, связывая его с уже известным, существенным, основным и наиболее способным заинтересовать и придать интерес тому, что с ним связывается. Логически стройное изложение, которому, однако, даются каждый раз возможно более осязательные опорные точки в области конкретного, составляет также существенную предпосылку для привлечения и поддержания внимания. Необходимо при этом, чтобы у учащихся созрели те вопросы, на которые последующее изложение даёт ответы. В этих целях эффективным является построение, которое сначала ставит и заостряет вопросы перед учащимися и лишь затем даёт их разрешение.

Поскольку основой непроизвольного внимания служат интересы, для развития достаточно плодотворного непроизвольного внимания необходимо в первую очередь развивать широкие и надлежащим образом направленные интересы.

Произвольное внимание по существу является одним из проявлений волевого типа деятельности. Способность к произвольному вниманию формируется в систематическом труде. Развитие произвольного внимания неразрывно связано с общим процессом формирования волевых качеств личности.

Глава XIII. Эмоции

Эмоции и потребности

Человек как субъект практической и теоретической деятельности, который познаёт и изменяет мир, не является ни бесстрастным созерцателем того, что происходит вокруг него, ни таким же бесстрастным автоматом, производящим те или иные действия наподобие хорошо слаженной машины. Действуя, он не только производит те или иные изменения в природе, в предметном мире, но и воздействует на других людей и сам испытывает воздействия, идущие от них и от своих собственных действий и поступков, изменяющих его взаимоотношения с окружающими; он *переживает* то, что с ним происходит и им совершается; он *относится* определённым образом к тому, что его окружает. Переживание этого *отношения* человека к окружающему составляет сферу чувств или эмоций. *Чувство* человека — это *отношение* его к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного *переживания*.

Эмоции можно предварительно в чисто описательном феноменологическом плане охарактеризовать несколькими особенно показательными отличительными признаками. Во-первых, в отличие, например, от восприятий, которые отражают содержание объекта, эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту. Эмоции, во-вторых, обычно отличаются полярностью, т. е. обладают положительным или отрицательным знаком: удовольствие — неудовольствие, веселье — грусть, радость — печаль и т. п. Оба полюса не являются обязательно внеположными. В сложных человеческих чувствах они часто образуют сложное противоречивое единство: в ревности страстная любовь уживается с жгучей ненавистью.

Существенными качествами аффективно-эмоциональной сферы, характеризующими положительный и отрицательный полюса в эмоции, является приятное и неприятное. Помимо полярности приятного и неприятного, в эмоциональных состояниях сказываются также (как отметил В. Вундт) противоположности напряжения и разрядки, возбуждения и подавленности. Независимо от того, будут ли они признаны, наравне с приятным и неприятным, основными «измерениями» чувств (как это делал Вундт в своей трёхмерной теории чувств), или же напряжение и разрядка, возбуждение и подавленность будут рассматриваться лишь как органические ощущения аффективного характера (как это имеет место у ряда психологов: О. Кюльпе, Г. Эббингауз, Ж. Дюма), во всяком случае нужно признать, что роль их в эмоциях и чувствах весьма значительна. Наличие напряжения, возбуждения или противоположных им состояний вносит очень существенную дифференциацию в эмоции. Наряду с возбуждённой радостью (радостью-восторгом, ликованием), существует радость покойная (растроганная радость, радость-умиление) и напряжённая радость, исполненная устремлённости (радость страстной надежды и трепетного ожидания); точно так же существует напряжённая грусть, исполненная тревоги, возбуждённая грусть, близкая к отчаянию, и тихая грусть — меланхолия, в котором чувствуется разрядка и успокоенность. Этим, конечно, тоже не исчерпывается реальное многообразие чувств. В действительности чувства представляют большое многообразие различных качеств и оттенков. При этом эмоции никак не сводимы к голой эмоциональности, или аффективности, как таковой. Эмоциональность, или аффективность, — это всегда лишь одна, специфическая, сторона процессов, которые в действительности являются вместе с тем познавательными процессами, отражающими — пусть специфическим образом — действительность. Эмоциональные процессы, таким образом, никак не могут противопоставляться процессам познавательным как внешние, друг друга

исключающие противоположности. Сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального. И одни и другие являются в конечном счёте зависимыми компонентами конкретной жизни и деятельности индивида, в которой в единстве и взаимопроникновении включены все стороны психики.

Для подлинного понимания эмоций в их отличительных особенностях необходимо выйти за пределы намеченной выше чисто описательной их характеристики.

Основной исходный момент, определяющий природу и функцию эмоций, заключается в том, что в эмоциональных процессах устанавливается связь, взаимоотношение между ходом событий, совершающимся в соответствии или в разрез с потребностями индивида, ходом его деятельности, направленной на удовлетворение этих потребностей, — с одной стороны, и течением внутренних органических процессов, захватывающих основные витальные функции, от которых зависит жизнь организма в, целом, — с другой; в результате индивид «настраивается» для соответствующего действия или противодействия.

Соотношение между этими двумя рядами явлений в эмоциях опосредовано психическими процессами — простой рецепции, восприятия, осмысливания, сознательного предвосхищения результатов хода событий или действий.

Эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое индивид производит, и воздействие, которому он подвергается, в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, интересам, установкам; отношение индивида к ним и к ходу деятельности, протекающей в силу всей совокупности объективных обстоятельств в соответствии или в разрез с ними, определяет судьбу его эмоций.

Взаимоотношение эмоций с потребностями может проявляться двояко — в соответствии с двойственностью самой потребности, которая, будучи испытываемой индивидом нуждой его в чём-то ему противостоящем, означает одновременно и *зависимость* его от чего-то и *стремление* к нему. С одной стороны, удовлетворение или неудовлетворение потребности, которая сама не проявилась в форме чувства, а испытывается, например, в элементарной форме органических ощущений, может породить эмоциональное состояние удовольствия — неудовольствия, радости — печали и т. п.; с другой, — сама потребность как активная тенденция может испытываться как чувство, так что и чувство выступает в качестве проявления потребности. То или иное чувство наше к определённому предмету или лицу — любовь или ненависть и т. п. — формируется на основе потребности по мере того, как мы осознаём зависимость их удовлетворения от этого предмета или лица, испытывая те эмоциональные состояния удовольствия, удовлетворения, радости или неудовольствия, неудовлетворения, печали, которые они нам доставляют. Выступая в качестве проявления потребности, — в качестве конкретной психической формы её существования, эмоция выражает активную сторону потребности. Поскольку это так, эмоция неизбежно включает в себя и *стремление*, *влечение* к тому, что для чувства привлекательно, так же как влечение, желание всегда более или менее эмоционально. Истоки у воли и эмоции (аффекта, страсти) общие — в потребностях: поскольку мы осознаём предмет, от которого зависит удовлетворение нашей потребности, у нас появляется направленное на него желание; поскольку мы испытываем саму эту зависимость в удовольствии или неудовольствии, которое предмет нам причиняет, у нас формируется по отношению к нему то или иное чувство. Одно явно неотрывно от другого. Вполне

раздельное существование самостоятельных «функций» или «способностей» эти две формы проявления единого ведут разве только в некоторых учебниках психологии и нигде больше.

В соответствии с этой двойственностью эмоции, отражающей заключённое в потребности двойственное активно-пассивное отношение человека к миру, двойственной или, точнее, двусторонней, как увидим, оказывается и роль эмоций в деятельности человека: эмоции формируются в ходе человеческой деятельности, направленной на удовлетворение его потребностей; возникая, таким образом, в деятельности индивида, эмоции или потребности, переживаемые в виде эмоций, являются вместе с тем побуждениями к деятельности.

Однако отношение эмоций и потребностей далеко не однозначно. Уже у животного, у которого существуют лишь органические потребности, одно и то же явление может иметь различное и даже противоположное — положительное и отрицательное — значение в силу многообразия органических потребностей: удовлетворяя одной, оно может идти в ущерб другой. Поэтому одно и то же течение жизнедеятельности может вызвать и положительные и отрицательные эмоциональные реакции. Ещё менее однозначно это отношение у человека.

Потребности человека не сводятся уже к одним лишь органическим потребностям; у него возникает целая иерархия различных потребностей, интересов, установок. В силу многообразия потребностей, интересов, установок личности одно и то же действие или явление в соотношении с различными потребностями может приобрести различное и даже противоположное — как положительное, так и отрицательное — эмоциональное значение. Одно и то же событие может, таким образом, оказаться снабжённым противоположным — положительным и отрицательным — эмоциональным знаком. Отсюда часто противоречивость, раздвоенность человеческих чувств, их амбивалентность. Отсюда также иногда сдвиги в эмоциональной сфере, когда в связи со сдвигами в направленности личности чувство, которое вызывает то или иное явление, более или менее внезапно переходит в свою противоположность. Поэтому чувства человека не определимы соотношением с изолированно взятыми потребностями, а обусловлены отношением к личности в целом. Определяясь соотношением хода действий, в которые вовлечён индивид, и его потребностей, чувства человека отражают строение его личности, выявляя её направленность, её установки; *что* оставляет человека равнодушным и *что* затрагивает его чувства, *что* его радует и *что* печалит, обычно ярче всего выявляет — а иногда выдаёт — истинное его существо.

Эмоции и образ жизни

На уровне биологических форм существования у животных, когда индивид выступает лишь как организм, эмоциональные реакции связаны с органическими потребностями и инстинктивными формами жизнедеятельности. Именно протекание основных для животного организма форм жизнедеятельности, связанных с самосохранением, питанием, размножением, определяет его эмоциональные реакции.

На уровне исторических форм существования у человека, когда индивид выступает уже как личность, а не лишь как организм, эмоциональные процессы связаны уже не только с органическими потребностями, но и с духовными потребностями, с тенденциями и установками личности и многообразными формами деятельности, формирующейся в ходе исторического развития. Объективные отношения, в которые вступает человек в процессе удовлетворения своих потребностей, порождают разнообразные его чувства. Развивающиеся в процессе трудовой деятельности людей формы сотрудничества порождают

многообразные социальные чувства. Даже если обратиться к семейственным чувствам, то, несмотря на органические основы сексуального чувства, всё же не раз навсегда данные чувства порождают различные формы семейной жизни, а изменяющиеся в процессе общественно-исторического развития формы семьи порождают изменяющиеся и развивающиеся семейные чувства. Человеческие чувства выражают в форме переживания реальные взаимоотношения человека как общественного существа с миром, прежде всего с другими людьми.

В этих исторических формах общественного бытия человека, а не в одних лишь их физиологических механизмах нужно прежде всего искать материальные основы человеческих чувств и эмоций, так же как в основных формах биологического существования, а не в одних лишь их физиологических механизмах самих по себе надо в конечном счёте искать материальные основы эмоций у животных.

Поскольку эмоции основываются на выходящих за пределы сознания жизненно особенно значимых взаимоотношениях индивида с окружающим, теория и классификация эмоций должна исходить как из *первичной* основы в конечном счёте не из тонкостей феноменологического анализа эмоционального переживания или физиологического изучения механизмов эмоционального процесса самого по себе, а из тех реальных взаимоотношений, которые лежат в основе эмоций. Поскольку у животных эмоциональные реакции связаны с основными сторонами и проявлениями их жизнедеятельности, с важнейшими для животного организма биологическими актами — питания, размножения и с борьбой за существование, постольку исходящая от Ч. Дарвина биологическая теория эмоций, которая связывала их с органической стимуляцией инстинктов, в отношении животных в основном правильна. Грубейшая ошибка биологической теории эмоций начинается лишь там, где эта биологическая теория переносится с животных на человека. Между тем с изменением форм существования у человека изменяется и сама основа его эмоций. Биологизаторская же теория неразрывно связывает эмоции человека с инстинктами.

По существу из этой именно точки зрения исходил уже У. Джемс. «Объект гнева, любви или страха, — говорит он, — побуждает не только к действию, он вызывает изменения в установке, в лице; он различным образом сказывается на дыхании, кровообращении и органических функциях. Когда действия заторможены, эмоциональные проявления ещё сохраняются, и мы можем прочесть гнев в чертах лица даже тогда, когда удар не был нанесён. Инстинктивные реакции и эмоциональные проявления сливаются в незаметных переходах». Джемс признаёт затруднительным провести грань между описанием эмоционального процесса и инстинктивной реакции. «Каждый объект, воздействующий на какой-нибудь инстинкт, способен вызвать в нас и эмоцию. Вся разница заключается здесь в том, что так называемая эмоциональная реакция не выходит за пределы тела субъекта, а так называемая инстинктивная реакция может идти дальше и вступать на практике в отношения с вызывающим её объектом». Эту формулу полностью воспринял современный бихевиоризм: инстинкт, по Дж. Уотсону, представляет собой наружное действие, эмоция — реакция, связанная с организмом, но между эмоцией и инстинктом нет чёткой грани; так же как инстинкт, эмоция является наследственной стереотипной реакцией.

Эта теория о неразрывной связи, почти неразличимости инстинкта и эмоции в дальнейшем была конкретизирована в двух вариантах. Эмоции представляются либо как субъективная сторона инстинктов, как специфическое переживание, связанное с инстинктивным действием, либо как пережиток инстинктов, как тот след, который, отживая, они оставляют в психике. В

частности У. Мак-Дауголл, считая, что он осуществляет идею Ч. Дарвина, развил теорию эмоций, исходящую из того положения, что всякая эмоция есть аффективный аспект инстинктивного процесса. [У. Мак-Дауголл, Основные проблемы социальной психологии, М. 1916.]

Тому соотношению между эмоцией и инстинктом, которое попытался установить У. Мак-Дауголл, в последнее время другим исследователем — Ларгие де Бансель — была противопоставлена другая теория, по-своему интерпретирующая теорию Ч. Дарвина. Эта теория гласит: «Эмоция не аспект или как бы оборотная сторона инстинкта, она — рудимент или неудавшийся инстинкт».

Неразрывно связывая человеческие эмоции с примитивными инстинктами, эти теории превращают эмоции в исключительно биологические образования и лишают их всяких перспектив развития; эмоции — пережитки прошлого. Они либо продукты разложения инстинкта, дезорганизующие всякую человеческую деятельность, либо неотлучные спутники инстинктов.

Но исключительная связь эмоции с инстинктом расходится с физиологическими данными, говорящими в пользу корковой обусловленности эмоций и подкорковой локализации инстинктов; она не согласуется и с психологическими фактами.

Генетически, несомненно, эмоции были первоначально связаны с инстинктами и влечениями. Связь эта сохраняется, но неправильно связывать чувства человека исключительно с инстинктивными реакциями и примитивными влечениями. Эмоциональная сфера проходит длинный путь развития — от примитивной чувственной, аффективной реакции у животного к высшим чувствам человека.

Чувства человека — это чувства исторического человека.

У человека эмоции связаны с основными формами общественно-исторического существования — образа жизни человека и основными направлениями его деятельности.

Зарождение на основе совместного труда общественных форм сотрудничества, специфически человеческих отношений человека к человеку порождает и целый новый мир специфически человеческих чувств к человеку и к другим людям, реальная основа которых заключена в сотрудничестве и вытекающей из него общности интересов. Отсюда рождаются гуманитарные чувства, чувства солидарности, симпатии, любви к человеку и т. д., и отсюда же, с возникновением общественных противоречий как реальных материальных фактов, рождается человеческое негодование, возмущение, вражда, ненависть. Первично реальные отношения, в которые включается человек, определяют его чувства, и лишь затем вторично его чувства обусловливают те отношения к другим людям, в которые он вступает.

По мере того как первично чисто природные отношения индивидов различного пола, матери к детёнышу и т. п. перестраиваются на общественной основе и принимают характер семейственных отношений, у человека формируются специфические человеческие чувства — различных членов семьи друг к другу. Половое влечение переходит в человеческое чувство любви, которое в связи с изменяющимся в ходе общественно-исторического развития характером семьи осложняется многообразными в него вплетающимися оттенками чувств; отношение родителей и детей, пропитываясь общественно-историческим содержанием, перерастает во взаимосвязь, а иногда и антагонизм поколений, которые порождают и питают сложные чувства родителей к детям и детей к родителям.

Через отношение к другим людям формируются у человека и

специфические человеческие чувства к самому себе как человеческому существу, как личности, формируются личностные чувства как чувства общественные.

Не появление личностных чувств порождает личность и специфическое для человека отношение не только к окружающему миру, но и к самому себе, а становление в процессе общественной практики и исторического развития личности как субъекта практики и конкретного носителя общественных отношений порождает личностные чувства.

Сам труд, основа человеческого существования, становится важнейшим источником человеческих чувств. Важнейшие человеческие эмоции, которые играют в жизни обычно очень большую роль и существенно сказываются на общем эмоциональном состоянии, на настроении человека, связаны обычно с ходом его трудовой деятельности, её успехом или неуспехом, её удачами или неудачами.

Различные направления общественно-трудовой деятельности порождают или развивают различные направления и стороны эмоциональности. В ходе исторического развития они не только проявляются, но и формируются. Развитие общественных межлюдских отношений порождает *моральные* чувства. С выделением из практической деятельности теоретической порождаются интеллектуальные чувства — любознательность, любовь к истине, которая, приходя в столкновение с интересами эксплуататорских классов, приводила преданных ей людей науки на костры инквизиции. В процессе создания изобразительных искусств, музыки, поэзии формируются эстетические чувства человека; в великих творениях народного творчества, в классических произведениях великих мастеров искусства эстетические чувства человека не только проявляются, но также и развиваются и формируются.

Таким образом, чувства человека, не отрываясь, конечно, от организма и его психофизических механизмов, далеко выходят за узкие рамки одних лишь внутриорганических состояний, распространяясь на всю безграничную ширь мира, который человек в своей практической и теоретической деятельности познаёт и изменяет. Каждая новая предметная область, которая создаётся в общественной практике и отражается в человеческом сознании, порождает новые чувства, и в новых чувствах устанавливается новое отношение человека к миру. «Не только обычные пять чувств, но и так называемые духовные чувства, практические чувства (воля, любовь и т. д.), одним словом, *человеческое* чувство, человечность органов чувств, возникают только благодаря бытию *их* предмета, благодаря *очеловеченной* природе». [К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. III, 1929, стр. 627.] Отношение к природе, к бытию предметов опосредовано социальными отношениями людей. Ими опосредованы и чувства человека. Участие в общественной жизни формирует общественные чувства. Объективные обязательства по отношению к другим людям, превращаясь в обязательства по отношению к самому себе, формируют моральные чувства человека. Существование таких чувств предполагает целый мир человеческих отношений, далеко выходящий за пределы висцеральных реакций организма. Чувства человека опосредованы и обусловлены реальными общественными отношениями, в которых включён человек, нравами или обычаями данной общественной среды и её идеологией. Укореняясь в человеке, идеология сказывается и на его чувствах. Процесс формирования чувств человека неразрывен со всем процессом становления человеческой личности.

Высшие чувства человека это определяемые идеальными — интеллектуальными, этическими, эстетическими — мотивами процессы, в которые включаются самые примитивные формы чувствительности, связанные с основными органическими функциями. Те же древние струны, которые

вибрировали в связи с примитивными инстинктами животного, продолжают вибрировать и звучать, резонируя в самых глубинах организма, под воздействием подлинно человеческих потребностей и интересов. В связи с этим чувства не определяются однозначно отдельными висцеральными реакциями организма и не являются простой суммой исходящих от них органических ощущений. То, что когда-то исходило от примитивных функций организма, теперь резонирует в нём, определяясь более высокими, в историческом развитии человека надстроившимися, функциями. Чувства человека — самое яркое выражение *«природы, ставшей человеком»*, и с этим связано то волнующее обаяние, которое исходит от всякого подлинного чувства.

В ходе событий, порождающих у человека те или иные эмоции, он всегда является одновременно в какой-то мере не только пассивным и страдательным, но и активным, действенным существом. Даже там, где человек оказывается во власти событий, с которыми он в конечном счёте не в силах совладать, ход которых в целом не от него зависит, всё же он неизбежно либо в какой-то мере содействует ему, давая вовлечь себя в него, либо противодействует ему, хотя бы и безуспешно, либо во всяком случае так или иначе относится к происходящему.

Таким образом, всё происходящее с человеком вызывает или включает и какую-то активность с его стороны — внешнюю или внутреннюю. С другой стороны, ход собственной деятельности человека и тех событий, которые в основном зависят от неё, неизбежно включает и ту или иную меру пассивности, внешней обусловленности, так как результат действий, которые совершает человек, зависит не только от его побуждений и намерений, но и от объективных обстоятельств.

Таким образом, объективно в действиях человека налицо и действенность, активность, и страдательность, пассивность, в этой своей противоположности данные в каком-то единстве и взаимопроникновении. Соответственно они представлены и в эмоциональной сфере человека, которая включает в себя и активность того или иного эмоционального отношения к происходящему и пассивность того или иного состояния, которое испытывает человек, подвергаясь различным воздействиям.

Это взаимоотношение активности и пассивности накладывает существенный отпечаток на эмоциональную сферу. Оно проявляется в выше уже отмеченной двусторонности эмоциональных образований, выступающих, с одной стороны, как активные эмоциональные тенденции, стимулирующие к деятельности, с другой — как эмоционально переживаемые состояния, которые испытывает человек.

Те учения об эмоциях, которые пытались глубже проникнуть в существо эмоций, отмечали эту полярность активности и пассивности как существенную черту эмоциональной сферы, но объяснения ей давались различные. Р. Декарт, отражая здесь в основном христианскую традицию, в соответствии со своим учением о дуализме двух субстанций видел источник этой полярности в дуализме души и тела. Страсть, поскольку она активность души — акт мысли, чистого познания; она, значит, активна, поскольку она не влечение тела, а познание души; она собственно страсть и, значит, нечто страдательное, пассивное (passion), поскольку она порождение плоти и её влечений. Страсть души (passion de l'âme) является чем-то страдательным (пассивным), поскольку она определяется воздействием тела. Активность души, таким образом, относится за счёт самой души, пассивность — за счёт воздействия на неё со стороны тела.

Б. Спиноза, заостряя интеллектуалистическую концепцию души, основу которой заложил Р. Декарт, ищет источники этой полярности внутри самой души как познающего субъекта и усматривает её в дуализме совершенного и

несовершенного познания.

Активность или пассивность души зависит для Спинозы от адекватности или неадекватности познания. Душа пассивна, поскольку она имеет неадекватные идеи и поскольку её аффекты — это страсти, т. е. страдательные, пассивные состояния; поскольку она имеет адекватные идеи, она активна, её аффекты — «действия» души.

Мы видим источник этой противоположности активности и пассивности в действенных взаимоотношениях субъекта и объекта, взаимопроникающих друг друга, так что отношение между активностью и пассивностью перестаёт быть при этом метафизически внешним. Каждая эмоция не является или пассивной, или активной, а и пассивной, и активной. Весь вопрос лишь в мере одной и другой, в силу которой эмоция выступает в одном случае преимущественно как страдательное состояние аффицированности, пленённости, в другом — преимущественно как активный процесс порыва, устремлённости, действенности.

На этой основе мы можем тоже прийти к положению, которое в рамках своей концепции сформулировал Б. Спиноза, определив аффекты (что у него равнозначно с нашим понятием эмоции, а не с более узким современным понятием аффекта) как состояния, которые увеличивают или уменьшают способность к действию («Этика», 43, определение 3).

Эмоции и деятельность

Если всё происходящее, поскольку оно имеет то или иное отношение к человеку и поэтому вызывает то или иное отношение с его стороны, может вызвать у него те или иные эмоции, то особенно тесной является действенная связь между эмоциями человека и его собственной деятельностью. Эмоция с внутренней необходимостью зарождается из соотношения — положительного или отрицательного — результатов действия к потребности, являющейся его мотивом, исходным побуждением.

Это связь взаимная: с одной стороны, ход и исход человеческой деятельности вызывает обычно у человека те или иные чувства, с другой, — чувства человека, его эмоциональные состояния влияют на его деятельность. Эмоции не только обусловливают деятельность, но и сами обусловливаются ею. Сам характер эмоций, их основные свойства и строение эмоциональных процессов зависят от неё.

Так как объективный результат человеческих действий зависит не только от побуждений, из которых они исходят, но и от объективных условий, в которых они совершаются; так как к тому же у человека много самых различных потребностей, из которых то одна, то другая приобретает особую актуальность, результат действия может оказаться либо в соответствии, либо в несоответствии с наиболее актуальной для личности в данной ситуации на данный момент потребностью. В зависимости от этого ход собственной деятельности породит у субъекта *положительную* или *отрицательную* эмоцию, чувство, связанное с *удовольствием* или *неудовольствием*. Появление одного из этих двух основных полярных качеств всякого эмоционального процесса будет, таким образом, зависеть от складывающегося в ходе деятельности и в ходе деятельности изменяющегося соотношения между ходом действия и его исходными побуждениями. Возможны и объективно нейтральные участки в действии, когда выполняются те или иные операции, не имеющие самостоятельного значения; они оставляют личность эмоционально нейтральной. Поскольку человек как сознательное существо в соответствии со своими потребностями, своей направленностью ставит себе определённые цели, можно сказать также, что положительное или отрицательное качество эмоции определяется соотношением

между целью и результатом действия.

В зависимости от отношений, складывающихся по ходу деятельности, определяются и другие свойства эмоциональных процессов. В ходе деятельности есть обычно критические точки, в которых определяется благоприятный для субъекта или неблагоприятный для него результат, оборот или исход его деятельности. Человек как сознательное существо более или менее адекватно предвидит приближение этих критических точек. При приближении к таким реальным или воображаемым критическим точкам в чувстве человека — положительном или отрицательном — нарастает *напряжение*, отражающее нарастание напряжения в ходе действия. После того как такая критическая точка в ходе действия пройдена, в чувстве человека — положительном или отрицательном — наступает *разрядка*.

Наконец, любое событие, любой результат собственной деятельности человека в соотношении с различными его мотивами или целями может приобрести «амбивалентное» — одновременно и положительное и отрицательное — значение. Чем более внутренне противоречивый, конфликтный характер принимает протекание действия и вызванный им ход событий, тем более возбуждённый характер принимает эмоциональное состояние субъекта. Такой же эффект, как одновременный конфликт, может произвести и последовательный контраст, резкий переход от положительного — особенно напряжённого — эмоционального состояния к отрицательному, и наоборот; он вызывает возбуждённое эмоциональное состояние. С другой стороны, чем более гармонично, бесконфликтно протекает процесс, тем более покойный характер носит чувство, тем меньше в нём остроты и возбуждения.

Мы пришли, таким образом, к выделению трёх качеств или «измерений» чувства. Стоит сопоставить их трактовку с той, которая дана в трёхмерной теории чувств В. Вундта. Вундт выделил именно эти три «измерения» (удовольствия и неудовольствия, напряжения и разрядки (разрешения), возбуждения и успокоения). Каждую из этих пар он попытался соотнести с соответствующим состоянием пульса и дыхания, с физиологическими висцеральными процессами. Мы связываем их с различным отношением к событиям, в которые включается человек, с различным ходом его деятельности. Для нас эта связь фундаментальна. Значение висцеральных физиологических процессов, конечно, не отрицается, но им отводится иная — подчинённая — роль; чувства удовольствия или неудовольствия, напряжения и разрядки и т. п. обусловлены, конечно, органическими висцеральными изменениями, но сами эти изменения имеют у человека по большей части производный характер; они лишь «механизмы», посредством которых осуществляется определяющее влияние взаимоотношений, которые в ходе его деятельности складываются у человека с миром.

Удовольствие и неудовольствие, напряжение и разрядка, возбуждение и успокоение — это не столько основные эмоции, из которых остальные как бы складываются, а лишь наиболее общие качества, которые характеризуют бесконечно многообразные эмоции, чувства человека. Многообразие этих чувств зависит от многообразия реальных жизненных отношений человека, которые в них выражаются, и видов деятельности, посредством которых они реально осуществляются.

Характер эмоционального процесса зависит далее и от самой структуры деятельности. Эмоции прежде всего существенно перестраиваются при переходе от биологической жизнедеятельности, органического функционирования к общественной трудовой деятельности, направленной на определённый результат. С развитием деятельности трудового типа впервые у человека развиваются особенно характерные для него эмоции действования, принципиально отличные

от эмоций функционирования. Для человека характерно, что эмоциональный характер приобретает не только процесс потребления, использования тех или иных благ, но также и прежде всего их производство, даже в том случае, когда — как это неизбежно бывает при разделении труда — данные блага непосредственно не предназначены служить для удовлетворения собственных потребностей. Особенно большое место занимают у человека именно эмоции, связанные с деятельностью, поскольку она даёт тот или иной — положительный или отрицательный — результат. Отличные от элементарного физического удовольствия или неудовольствия, чувства удовлетворения или неудовлетворения со всеми их разновидностями и оттенками связаны прежде всего с ходом и исходом деятельности. С ходом и исходом деятельности прежде всего связаны чувства успеха, удачи, торжества, ликования и неуспеха, неудачи, краха и т. д.

При этом в одних случаях чувство связано преимущественно с результатом деятельности, с ее достижениями, в других — с самым ходом её. Однако и тогда, когда чувство связано в первую очередь с результатом деятельности, этот результат и этот успех переживаются эмоционально, поскольку они осознаются как наши достижения в их отношении к деятельности, которая к ним привела. Когда данное достижение уже закреплено и превратилось в обычное состояние, во вновь установившийся уровень, не требующий уже напряжения, труда, борьбы за его сохранение, чувство удовлетворения относительно быстро начинает притупляться. Эмоционально переживается не остановка на каком-нибудь застывшем уровне, а переход, движение к более высокому уровню. Это можно наблюдать на деятельности любого рабочего, добившегося резкого повышения производительности труда, на деятельности учёного, совершившего то или иное открытие. Чувство достигнутого успеха, торжества сравнительно быстро затухает, и каждый раз снова разгорается стремление к новым достижениям, ради которых нужно биться и работать.

Точно так же, когда, с другой стороны, эмоциональные переживания даёт сам *процесс* деятельности, то эти эмоциональные переживания, как-то: радость и увлечение самим процессом труда, преодоления трудностей, борьбы, не являются чисто функциональными чувствами, связанными лишь с процессом функционирования. Наслаждение, которое доставляет нам сам процесс труда, — это в основном наслаждение, связанное с преодолением трудностей, т. е. с достижением некоторых частичных результатов, с приближением к результату, который является конечной целью деятельности, с движением по направлению к нему. Таким образом, чувства, связанные по преимуществу с ходом деятельности, хотя и отличны, но неотрывны от чувств, связанных с её исходом. Относительное различие их связано с строением человеческой деятельности, расчленяющейся на ряд частичных операций, результат которых не выделяется как сознательная цель. Но так же как в объективном строении деятельности действие, направленное на результат, осознаваемый субъектом в качестве цели, и частичные операции, которые должны к ней привести, взаимосвязаны и взаимопереходят друг в друга, так взаимосвязаны и взаимопереходят друг в друга эмоциональные переживания, связанные с ходом, и эмоциональные переживания, связанные с исходом деятельности. Последние в трудовой деятельности обычно преобладают. Осознание того или иного результата как цели действия выделяет его, придаёт ему преимущественное значение, в силу которого эмоциональное переживание ориентируется главным образом по нему.

Это отношение несколько смещается в игровой деятельности. Вопреки очень распространённому мнению и эмоциональные переживания в игровом процессе никак не сводятся к чисто функциональному удовольствию (за исключением разве первых, самых ранних, функциональных игр ребёнка, в

которых совершается первоначальное овладение им своим телом). Игровая деятельность ребёнка не сводится к функционированию, а состоит тоже из действий. Так как игровая деятельность человека является производной от его трудовой деятельности и развивается на её основе (см. дальше), то и в ходе игровых эмоций выступают черты, общие с теми, которые вытекают из строения трудовой деятельности. Однако, наряду с чертами общими, есть в игровой деятельности, а потому и в игровых эмоциях, и черты специфические. И игровое действие, исходя из тех или иных побуждений, ставит себе те или иные цели, но только задачи и цели эти воображаемые. В соответствии с этими воображаемыми задачами и целями реальный ход игрового действия приобретает значительно больший удельный вес. В связи с этим в игре значительно увеличивается удельный вес эмоций, связанных с самым *ходом* действия, с *процессом* игры, хотя и в игре результат, победа в состязании, удачное разрешение задачи при игре в лото и т. п. далеко не безразличны. Это перемещение центра тяжести эмоциональных переживаний в игре связано и с иным, специфическим для неё соотношением мотивов и целей деятельности.

Дальнейшее своеобразное смещение эмоционального переживания совершается в тех сложных видах деятельности, в которых расчленяется разработка замысла, плана действия и его дальнейшее осуществление, и первая выделяется в относительно самостоятельную теоретическую деятельность, вместо того чтобы совершаться в ходе самой практической деятельности. В таких случаях особенно сильный эмоциональный акцент может лечь на эту начальную стадию. В деятельности писателя, учёного, художника разработка замысла своего произведения может переживаться особенно эмоционально — острее, чем его последующее кропотливое осуществление; именно начальный период создания замысла часто даёт наиболее интенсивные творческие радости.

К. Бюлер выдвинул «закон», согласно которому в ходе развития положительные эмоции перемещаются от конца действия к его началу. Закон, так сформулированный, не вскрывает подлинных причин явлений, которые он обобщает. Подлинные причины этого перемещения в ходе развития положительных эмоций от конца действия к его началу лежат не в природе эмоций и законе, который обрекает их на странствие от конца действия к его началу, а в изменении в ходе развития характера и строения деятельности. По существу эмоции, как положительные, так и отрицательные, могут быть связаны со всем ходом действия и с его исходом. Если для учёного или художника с особенно интенсивной радостью может быть сопряжён начальный этап создания замысла своего произведения, то это объясняется тем, что в данном случае разработка замысла или плана сама превращается в предваряющую его осуществление относительно самостоятельную и притом очень напряжённую, интенсивную деятельность, ход и исход которой поэтому доставляют свои очень яркие радости и — иногда — муки.

Это смещение эмоционального переживания от конца действия к его началу связано также с ростом сознательности. Маленький ребёнок, не способный предвидеть результат своих действий, не может и заранее, с самого начала испытать эмоциональный эффект от последующего результата; эффект сможет наступить лишь тогда, когда этот результат уже осуществился. Между тем у того, кто в состоянии предвидеть результаты и дальнейшие последствия своих поступков, переживание, соотношение предстоящих результатов действия к побуждениям, определяющее его эмоциональный характер, сможет определиться уже с самого начала.

Таким образом, раскрывается многообразная и многосторонняя зависимость эмоций человека от его деятельности.

В свою очередь эмоции существенно влияют на ход деятельности. Как форма проявления потребностей личности эмоции выступают в качестве внутренних побуждений к деятельности. Эти внутренние побуждения, выражающиеся в чувствах, обусловлены реальными отношениями индивида к окружающему его миру.

Для того чтобы уточнить роль эмоций в деятельности, необходимо различать эмоции, или чувства, и эмоциональность, или аффективность, как таковую.

Ни одна реальная, действительная эмоция не сводима к изолированно взятой, «чистой», т. е. абстрактной, эмоциональности или аффективности. Всякая реальная эмоция обычно включает в себя единство аффективного и интеллектуального, переживания и познания, так же как она включает в себя в той или иной мере и «волевые» моменты влечения, стремления, поскольку вообще в ней в той или иной мере выражается весь человек. Взятые в этой своей конкретной целостности, эмоции служат побуждениями, мотивами деятельности. Они обусловливают ход деятельности индивида, будучи сами в свою очередь обусловлены им. В психологии часто говорят об единстве эмоций, аффекта и интеллекта, полагая, что этим выражают преодоление абстрактной точки зрения, расчленяющей психологию на отдельные элементы, или функции. Между тем в действительности подобными формулировками исследователь обнаруживает, что он всё ещё находится в плену у тех идей, которые он стремится преодолеть. В действительности нужно говорить не просто о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, но и о единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций, так же как и внутри самого интеллекта.

Если теперь в эмоции выделить эмоциональность, или аффективность, как таковую, то можно будет сказать, что она вообще не детерминирует, а лишь регулирует детерминируемую иными моментами деятельность человека; она делает индивида более или менее чувствительным к тем или иным побуждениям, создаёт как бы систему «шлюзов», которые в эмоциональных состояниях устанавливаются на ту или иную высоту; приспособляя, адаптируя и рецепторные, вообще познавательные, и моторные, вообще действенные, волевые функции, она обусловливает тонус, темпы деятельности, её «настроенность» на тот или иной уровень. Иными словами: эмоциональность как таковая, т. е. эмоциональность как момент или сторона эмоций, обусловливает по преимуществу динамическую сторону или аспект деятельности.

Неправильно было бы (как это делает, например, К. Левин) переносить это положение на эмоции, на чувства в целом. Роль чувства и эмоций не сводима к динамике, потому что и сами они не сводимы к одному лишь изолированно взятому эмоциональному моменту. Динамический момент и момент направленности теснейшим образом взаимосвязаны. Повышение восприимчивости и интенсивности действия носит обычно более или менее избирательный характер: в определённом эмоциональном состоянии, охваченный определённым чувством, человек становится более чувствителен к одним побуждениям и менее — к другим. Таким образом, динамические изменения в эмоциональных процессах обычно носят направленный характер. В конечном счёте эмоциональный процесс означает и определяет динамическое состояние и определённую направленность, поскольку он выражает то или иное динамическое состояние в определённой направленности или определённым образом направленные динамические соотношения. При этом динамическая характеристика эмоций неотрывна от их содержания, и, как общее правило, нужно в содержательных отношениях индивида к тому объекту, на который направлена его деятельность, искать причину того или иного распределения

динамических соотношений, а не наоборот.

Только в тех случаях, когда, как при аффектах, очень сильное эмоциональное возбуждение тормозит сознательную интеллектуальную деятельность, динамические моменты начинают преобладать над смысловым содержанием и избирательной направленностью действия: большое эмоциональное возбуждение создаёт напряжение, при котором *любой* повод может вызвать разрядку. Такой разрядкой и является импульсивное действие. Оно обусловлено по преимуществу динамическими отношениями, создавшимся в индивиде напряжением. Действие разрядки при этом сплошь и рядом направляется вовсе не на то и не на того, кем или чем было порождено обусловившее его напряжение. Такое действие поэтому представляется мало мотивированным; «реакция» не адекватна «стимулу»: ничтожный повод может в таких условиях вызвать непомерно большую вспышку. У разных людей подверженность таким эмоциональным вспышкам или взрывам, аффективным разрядкам различна: она зависит от особенностей их темперамента. У одного и того же человека она различна в разных ситуациях: аффективные взрывы порождают собственно лишь конфликтные ситуации, в которых индивид подвергается действию сильных побуждений, направленных в противоположные стороны, т. е. несовместимых между собой.

Таким образом, конкретно взаимоотношения между динамическими и содержательными, смысловыми компонентами эмоциональных процессов могут при различных условиях складываться по-разному. В основе своей они взаимосвязаны. Но в некоторых случаях они могут выступать и различно: динамическое напряжение, возникшее из одного источника, и энергия, им порождённая или мобилизованная, могут быть переключены на другое, отличное от первоначального, русло. Такое переключение мобилизованной в эмоциональном состоянии энергии на новые, более важные и ценные, пути, при некоторых условиях возможное, может иметь большое практическое значение. Не следует, однако, представлять его себе так упрощённо и, главное, механистично, как это иногда делают, говоря о переключении и сублимации. Для того чтобы произошло переключение энергии и сосредоточение её в новом фокусе, отличном от очага, в котором она первоначально скопилась, необходимо, чтобы этот новый очаг сам тоже обладал притягательной эмоциональной силой; только тогда он сможет «переключить» — собрать и сосредоточить на себе порождённую в другом очаге динамическую силу. Неправильно было бы, например, предположить (как это делает З. Фрейд), что подлинные импульсы к деятельности исходят *только* из сексуальных источников, и при этом говорить о переключении сексуальной энергии на другие пути, о её сублимировании. Вызванный специальным эмоциональным процессом динамический эффект может иррадиировать и дать общее разлитое возбуждение; но для того чтобы заключённые в нём силы сконцентрировались на новом очаге, нужно, чтобы к этому последнему их привлекли самостоятельно здесь действующие стимулы.

Динамическое значение эмоционального процесса может быть вообще двояким: эмоциональный процесс может повышать тонус, энергию психической деятельности и может снижать, тормозить её. Одни, — особенно У. Кеннон, который специально исследовал эмоциональное возбуждение при ярости и страхе, — подчёркивают по преимуществу их мобилизующую функцию (emergency function У. Кеннона), для других (как-то Э. Клапаред, Кантор и пр.), наоборот, эмоции неразрывно связаны с дезорганизацией поведения; они возникают при дезорганизации и порождают срыв.

Каждая из этих двух противоположных точек зрения опирается на реальные факты, но обе они исходят из ложной метафизической альтернативы

«либо — либо» и потому, отправляясь от одной категории фактов, вынуждены закрыть глаза на другую. На самом деле не подлежит сомнению, что и здесь действительность противоречива: эмоциональные процессы могут и повысить эффективность деятельности и дезорганизовать её. Иногда это может зависеть от интенсивности процесса: положительный эффект, который даёт эмоциональный процесс при некоторой оптимальной интенсивности, может перейти в свою противоположность и дать отрицательный, дезорганизующий эффект при чрезмерном усилении эмоционального возбуждения. Иногда один из двух противоположных эффектов прямо обусловлен другим: повышая активность в одном направлении, эмоция тем самым нарушает или дезорганизует её в другом; остро подымающееся в человеке чувство гнева, способное мобилизовать его силы на борьбу с врагом и в этом направлении оказать благоприятный эффект, может в то же время дезорганизовать умственную деятельность, направленную на разрешение каких-либо теоретических задач. Это не значит, что динамический эффект каждой эмоции всегда специфичен или всегда обладает противоположным знаком для различно направленных видов деятельности. Иногда эмоциональный процесс может дать генерализованный динамический эффект, распространяющийся с того очага, в котором он возник, на все проявления личности.

Сильная эмоция может в результате «шока» дезорганизовать деятельность человека и оставить его на некоторое время в таком обессиленном и подавленном состоянии, в котором он не сможет сделать что-либо, особенно требующее какого-то напряжения и сосредоточения. И вместе с тем иногда сильное чувство, охватившее человека, может вызвать такой подъём всех его сил и сделать его способным на такие достижения, до которых он никогда бы не поднялся без этого чувства. Радость, порождённая каким-нибудь значительным для личности переживанием, может вызвать прилив сил, при котором любая работа будет делаться с подъёмом и легко. Реальные взаимоотношения в действительности чрезвычайно многообразны и противоречивы. Сплошь и рядом выступающая противоречивость — то положительного, «адаптивного» и стимулирующего, то отрицательного, дезорганизующего — динамического эффекта эмоций связана в частности с многообразием эмоций и стереотипностью периферического физиологического механизма эмоциональности.

В действительности правильно определял ещё Б. Спиноза эмоции как состояния, которые «увеличивают или уменьшают способность самого тела к действию, благоприятствуют ей или ограничивают её» («Этика», часть третья. О происхождении и природе аффектов. Определение 3). Радостное чувство, порождённое успехом, обычно повышает энергию для дальнейшей успешной деятельности, а печаль, уныние, наступающие при неладящейся работе, в свою очередь могут снизить энергию для дальнейшей деятельности. Однако эту противоположность положительного и отрицательного динамического эффекта эмоционального процесса не следует превращать в чисто внешнее их противопоставление. Деление чувств на стенические, повышающие, и астенические, понижающие жизнедеятельность (И. Кант), имеет лишь относительное значение, поскольку одно и то же чувство в зависимости от различных условий — прежде всего силы его — может быть и «стеническим» и «астеническим». Иногда эмоциональная ситуация, требующая сначала значительного напряжения, вызывает затем значительный упадок сил (например при страхе). Иногда же бывает и так, что общее снижение активности наступает вследствие того, что все силы как бы стянуты к одной привлекательной цели; если вследствие каких-либо обстоятельств деятельность в направлении этой цели, вызвавшей значительный подъём и концентрацию сил, оказывается почему-либо

прерванной или преграждённой, то это сплошь и рядом влечёт за собой не высвобождение энергии для другой деятельности, а общее её снижение. Вновь открывающиеся возможности развернуть деятельность в направлении, сосредоточившем и на время сковавшем силы, может сразу же дать большой общий подъём сил.

Физиология эмоций

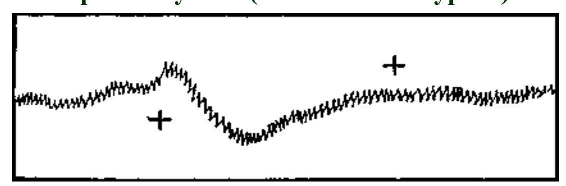
Эмоции, сколько-нибудь ярко выраженные, включают обычно широко разлитые органические изменения, охватывающие весь организм — работу сердца и кровеносных сосудов, органов дыхания, пищеварения, желез внутренней секреции, скелетной мускулатуры и т. д.

Изменения в сердечной деятельности и состоянии кровеносных сосудов при сколько-нибудь острых эмоциональных состояниях доступны наблюдению и невооружённым глазом. При сильном испуге человек бледнеет — краска сходит у него с лица; при смущении люди часто краснеют, от стыда «вспыхивают»: краска стыда заливает лицо. В первом случае происходит сжатие, во втором — расширение поверхностных кровеносных сосудов лица. При сильном эмоциональном возбуждении вообще наблюдается увеличение кровяного давления; в различных эмоциональных состояниях происходят различные изменения в силе и скорости сердечной деятельности.

Для регистрации этих изменений сердечной деятельности и кровеносной системы служит соответствующая аппаратура: кривая пульса фиксируется при помощи сфигмографа, кривая биения сердца — посредством кардиографа; определение кровенаполнения сосудов отдельных органов, или объёмного пульса, производится посредством плетисмографа.

На рисунке дана кривая пульса по А. Бине и Куртье: резкое падение кривой и уменьшение высоты пульсации вызваны были у очень пугливого субъекта возгласом: «Змея!».

Кривая пульса (по А. Бине и Куртье)

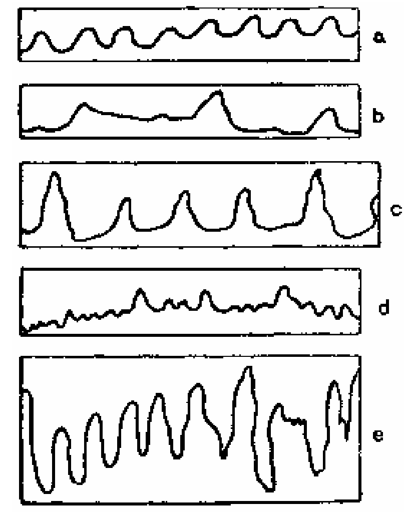


Более или менее значительные изменения происходят при эмоциональных процессах и в дыхательной системе: дыхание ускоряется или замедляется, становится более поверхностным или делается более глубоким, иногда переходя во вздох: иногда — например при неожиданном испуге — оно прерывается, во время смеха или рыданий приобретает спазматический характер.

Кривые дыхания фиксируются при помощи пневмографа. Образцы кривых дыхания при различных эмоциях даны на помещённом ниже рисунке. Рисунок изображает (по Ж. Дюма) кривые дыхания в состоянии: а) радости (17 вдыханий в минуту); b) пассивной грусти (9 вдыханий в минуту); с) активной грусти (20 вдыханий в минуту); d) страха, связанного с большим возбуждением (64 вдыхания в минуту — у больного, страдающего умственным расстройством); е) гнева (40 вдыханий в минуту у маньяка).



Кривые дыхания при различных эмоциях (по Ж. Дюма)



При сильном эмоциональном возбуждении наблюдаются изменения и в процессе пищеварения. При тревожных неприятных эмоциональных состояниях у человека часто появляется тяжесть в желудке. Неприятные эмоции тормозят деятельность кишечника, его перистальтику.

В опытах над животными это показали эксперименты Бергмана и Катца, а также Кеннона. Кеннон с помощью рентгеновских лучей наблюдал прекращение перистальтики кишечника у кошки, когда её привязали к стенке. Бергман и Катц с помощью целлулоидного «окна», вставленного в брюшную полость кролика, наблюдали, как при неприятных для животного раздражениях (щипок и т. п.) у него сразу прекращались перед тем очень интенсивные перистальтические движения кишечника.

Помимо того, при эмоциональных состояниях происходят и изменения в отделении пищеварительных соков. Опыты Павлова над собаками с перерезанным пищеводом, у которых пережёвываемая пища не попадала в желудок, показали, что пережёвывание приятной пищи вызывало обильное отделение желудочного сока, неприятная пища его не вызывала. При отрицательных эмоциях (страхе, ярости и т. д.) наблюдается сокращение отделения не только желудочного сока, но также и слюны (сухость во рту при страхе, при сильном возбуждении). Эмоциональные состояния сказываются также на уменьшении отделения жёлчи и секреторной деятельности поджелудочной железы. Изменения в железах вообще обычно широко включаются в течение эмоциональных процессов; это относится как к железам с внешней секрецией (усиление деятельности потовых желез при некоторых состояниях эмоционального возбуждения, слёзных желез — плач при горе, вышеупомянутые изменения в деятельности слюнных желез), так и к эндокринной системе, к железам с внутренней секрецией. Особое значение при эмоциях имеет выделение надпочечниками адреналина.

Опыты Кеннона над животными показали, что при эмоциональных реакциях типа ярости и страха происходит усиленное выделение надпочечниками адреналина. Этим вызывается усиленное поступление в кровь сахара, который под воздействием адреналина выделяется из гликогена печени. Кеннон производил свои опыты над кошками. Стесняя свободу их движений, он вызывал у них бурные реакции ярости: волосы на спине у них становились дыбом, зрачки расширялись, они огрызались, стремясь освободиться. Эти эмоциональные реакции всегда сочетались с усиленным выделением сахара, свидетельствовали об усиленном выделении надпочечниками адреналина, которым оно вызывается. Такой же результат получался в опытах Кеннона и тогда, когда кошка

подвергалась нападению со стороны собаки и обнаруживала реакцию страха. Последующие экспериментальные исследования обнаружили, что и у людей при сильном эмоциональном возбуждении — во время ответственных испытаний, при сильном напряжении во время спортивных состязаний — наблюдается повышенное количество сахара в крови, являющееся результатом и показателем усиленного поступления адреналина. О связи эмоциональных состояний с повышением количества сахара в крови (и моче) свидетельствуют и клинические данные: влияние эмоциональных потрясений на состояние диабетиков (сахарная болезнь).

Усиленное выделение сахара в кровь, мобилизуемого печенью под воздействием адреналина, является не единственным следствием повышенного выделения адреналина в эмоциональных состояниях. Взаимодействуя и кооперируя с симпатической нервной системой, адреналин, действие которого аналогично действию симпатической нервной системы, усиливая её действие, вызывает многообразные органические изменения — сужение сосудов, повышение кровяного давления, восстановление работоспособности утомлённой мышцы и т. д.

Помимо изменений, вызываемых секреторной деятельностью, в эмоциональных состояниях, происходят и другие химические явления — изменение количества кислорода в крови и кислотности крови (и слюны).

Наряду с вышеперечисленным, существенную и, может быть, ещё часто недооцениваемую роль играют в эмоциональных процессах рефлекторные изменения в тонусе, в распределении и степени напряжения различных органов. Охватывая и тонус скелетной мускулатуры, они порождают в частности выразительные движения — поскольку они затрагивают мышцы глаз, рта, вообще лица, отражаются на общей позе тела и распространяются на голосовой аппарат. Будучи доступны непосредственному наблюдению со стороны других людей, эти внешние органические изменения приобретают большое социальное значение (о выразительных движениях подробнее см. дальше).

В числе многообразных рефлекторных изменений, связанных, по-видимому, с эмоциональными процессами, можно отметить и так называемый гальванический или психогальванический рефлекс, который в последнее время привлекает к себе значительное внимание.

Психогальванический рефлекс заключается в кратковременном, более или менее резком, рефлекторном изменении электропроводимости кожи. Изменение электропроводимости непосредственно связано с упомянутым выше изменением в деятельности потовых желез, которое наблюдается при эмоциях, а также с изменением широты просвета кожных сосудов. Эти же изменения в свою очередь вызываются деятельностью вегетативной нервной системы.

Гальванический или психогальванический рефлекс выражается в изменении силы тока в гальванической цепи, в которую включён человек. При прохождении через тело постоянного электрического тока происходит поляризация кожи. Изменение степени поляризации — её уменьшение или увеличение — приводит при сохранении неизменной внешней электродвижущей силы соответственно к увеличению или уменьшению кажущегося сопротивления кожи и выражается в уменьшении или увеличении проходящего через кожу тока, отмечаемого на гальванометре.

Оказалось, что при воздействии на человека, включённого в гальваническую цепь, эмоционально окрашенных раздражителей сила тока изменяется.

Начало изучению явления, позже названного гальваническим рефлексом, положили работы Фере и русского физиолога Тарханова (1899). Особенное

внимание привлекли к нему работы Верагута (Veraguth, 1904—1906). Именно этот последний исследователь ввёл термин психогальванический рефлекс, отметив зависимость этого явления от психики.

Яркое доказательство того, что гальванический рефлекс зависит не только от физических свойств раздражителей и физического состояния организма, но также и от психического (психофизического) состояния субъекта, дают опыты Валлера (Waller). Он изучал во время налёта германских аэропланов на Лондон гальванические рефлексы, которыми сопровождались у испытуемых первый, второй и третий гудок сирены. Каждый последующий гудок давал всё более сильный гальванический рефлекс. Как физический раздражитель — звук определённой силы — последующие гудки могли дать лишь ослабевающий в результате повторения эффект. Наблюдавшееся в действительности усиление могло быть вызвано лишь осознанием того, что каждый последующий гудок сигнализировал о всё более непосредственной опасности, поскольку первый сигнал сирены обычно давался, как только удавалось заметить где-нибудь вражеские самолёты; второй гудок сигнализировал их приближение к данному району, а третий предупреждал о непосредственной опасности. Таким образом, гальванический рефлекс выступает не только в форме «безусловного рефлекса»; являясь непосредственно реакцией вегетативной нервной системы, он отражает многообразные воздействия различных корковых и соответствующих психических процессов. Гальваническому рефлексу посвящена очень большая литература [Обзор её до 1929 г. см. C. Landis and H. N. De Wick, The electrical phenomena of the skin (Psycho-galvanic Reflex), «Psychological Bulletin», vol. XXVI, 1929.] (в том числе и ряд советских работ [См. в частности В. Н. Мясищев, О так называемом психогальваническом рефлексе и его значении в исследовании личности, «Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы», сб. 3, М.—Л. 1929, а также его же, Психологическое значение электрокожной характеристики человека, сб. «Психологические исследования», т. IX, Государственный институт по изучению мозга им. В. М. Бехтерева, Л. 1939.]). Тем не менее вопрос о психологическом значении психогальванического рефлекса требует ещё дальнейшего исследования. Спорно в частности, в какой мере он специфичен именно и только для эмоций; но несомненно, что гальванический рефлекс является реакцией вегетативной нервной системы и что эмоциональные состояния отражаются в нём.

Таким образом, эмоциональные процессы включают многообразные периферические изменения, охватывающие все органические функции и отражающиеся на всех внутренних, висцеральных процессах, от которых зависит жизнь организма.

Некоторые физиологи (в первую очередь У. Кеннон), изучая физиологические механизмы некоторых эмоций, главным образом при ярости, гневе и страхе, а также боли (относящейся собственно к интероцептивной чувствительности), очень подчеркнули, как уже было отмечено выше, положительную приспособительную роль эмоций; эмоции приводят организм в состояние готовности к экстренной трате энергии, мобилизуя все его силы. «Каждое из вышеотмеченных нами висцеральных изменений, — пишет Кеннон, — прекращение деятельности пищеварительных органов (освобождающее запасы энергии для других частей организма); приток крови от желудка к органам, непосредственно участвующим в мускульной деятельности; увеличивающаяся сила сокращении сердца; более глубокое дыхание; расширение бронхов; быстрое восстановление работоспособности утомлённой мышцы; мобилизация сахара в крови — все эти изменения прямо служат для того, чтобы приспособить организм к интенсивной затрате энергии, которая может потребоваться при страхе, ярости

или боли».

Наряду с вышеуказанным можно было бы отметить и другие факты, свидетельствующие о приспособительном значении эмоций: так, например, процесс свёртывания крови при ранениях — очень важное защитное приспособление организма — заметно ускоряется под влиянием эмоций. И тем не менее неправомерно на основании этих и подобных фактов утверждать, будто эмоция по существу своему всегда и при всех условиях должна оказывать приспособительное действие. Этот метафизический подход явно противоречит фактам, которые свидетельствуют о том, что в ряде случаев эмоции могут оказывать и дезорганизующее действие.

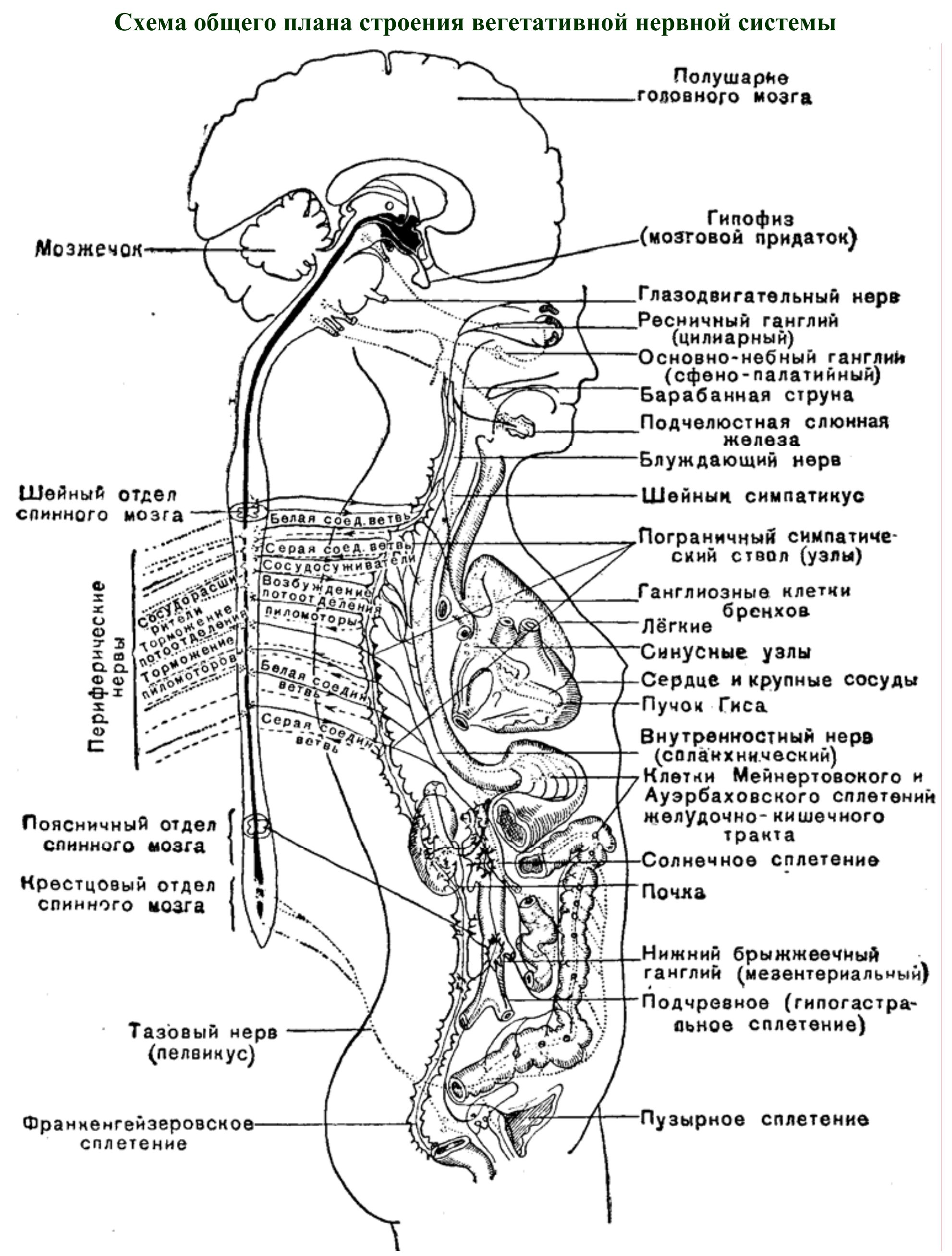
В действительности вывод из вышеприведённых фактов надо, по-видимому, сделать иной. Висцеральные изменения, которые придают различным процессам аффективный, эмоциональный характер, приспособлены, очевидно, в первую очередь специально к связанным с борьбой за существование и самосохранение, жизненно важным ситуациям нападения и бегства, требующим действий, связанных с интенсивной затратой мышечной энергии. Повышенное выделение сахара — одного из основных источников мышечной энергии — в кровь, усиленная работа сердца, приток богатой сахаром крови к мышцам и т. д. — всё это приспособлено в первую очередь именно к этим ситуациям, с которыми генетически, первично были, вероятно, главным образом связаны эмоции. Для ограниченного круга первичных эмоций, связанных с борьбой за существование, самосохранением и, может быть, продолжением рода, эти органические изменения имели специфическое приспособительное значение.

Но в дальнейшем у человека в ходе исторического развития эмоции в своём конкретном содержании всё изменялись; все новые акты, приобретавшие для человека жизненно важное значение, приобретали вместе с тем эмоциональный характер, а «механизмы» эмоциональности, органические висцеральные изменения, которые придают различным процессам эмоциональный характер, остаются в основном теми же. Они, таким образом, утрачивают свой специфический характер; переставая быть специфическими для изменяющихся новых условий, становясь стереотипными для самых различных эмоций, они утрачивают свой приспособительный характер.

Так, возбуждённое напряжение, которое очень полезно для физического нападения, может оказать обратный эффект там, где нужно осуществить какую-то тонкую работу, ни в какой мере не требующую применения физической силы, но предполагающую сложный расчёт и спокойствие. Такая работа, естественно, может быть дезорганизована сильным эмоциональным возбуждением. Этот вопрос, как и всякий другой, нельзя, очевидно, решать абстрактно, метафизически, одинаково для всех условий; его надо брать конкретно, с учётом хода развития и тех условий, в которых протекает эмоциональный процесс.

Многообразные периферические изменения в деятельности внутренних органов, наблюдающиеся при эмоциях, регулируются деятельностью симпатической нервной системы. Симпатическая нервная система, т. е. симпатический отдел вегетативной нервной системы, которая вообще регулирует по преимуществу жизнедеятельность внутренних органов, широко разветвлена по всему организму (см. на рис. схему вегетативной нервной системы и её симпатического отдела). При этом, в то время как цереброспинальная нервная система непосредственно ведает отношениями с внешним миром, служа для рецепции раздражений, их переработки и ответного воздействия на произвольный мышечный аппарат, вегетативная нервная система и её симпатический отдел *адаптируют* (Л. А. Орбели) деятельность внутренних органов для этой во вне направленной деятельности.

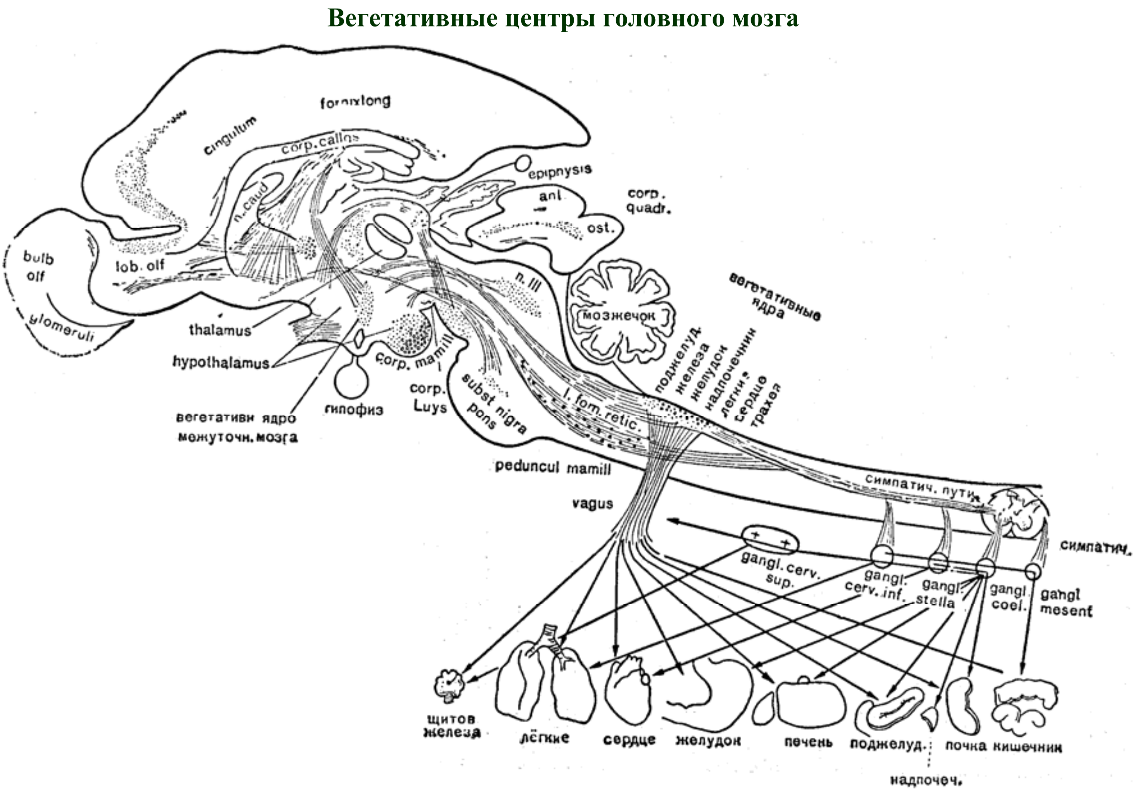
Схема общего плана строения вегетативной нервной системы



Симпатическая нервная система регулирует идущий к различным аппаратам поток раздражений, делая их более или менее чувствительными по отношению к раздражениям, которые к ним поступают. Это относится и к нервной системе, и к органам чувств, и к поперечнополосатой мускулатуре. Не вызывая непосредственно в мышце никаких внешних двигательных эффектов, симпатическая нервная система адаптирует, приспособляет её к нуждам момента, делая её более или менее чувствительной к двигательным импульсам, которые к ней направляются, устанавливая (по выражению Е. Сеппа) «шлюзы» по отношению к ним на ту или иную высоту. В отличие от парасимпатической нервной системы, отдельные части которой функционируют независимо друг от друга, симпатическая нервная система (как это особенно отмечается У. Кенноном) действует как единое целое. Её возбуждение даёт разлитой эффект, многообразно сказывающийся на различных функциях и сторонах жизнедеятельности организма. Возбуждение симпатической нервной системы ускоряет деятельность сердца, расширяет его сосуды, суживает сосуды кожи и внутренностей, а также просвет бронхов, замедляет деятельность пищеварительного тракта, мобилизует сахар в печени, образуя при раздражении симпатических нервов вещество,

аналогичное адреналину. Таким образом, деятельность симпатической нервной системы охватывает именно те стороны жизнедеятельности внутренних органов, которые характерны для эмоций. Можно считать установленным, что *эмоциональные реакции связаны с деятельностью симпатической нервной системы*. Тем самым эмоции связаны и с центральными аппаратами симпатической нервной системы в подкорке — с гипоталамусом и с таламусом, которые, по Орбели, являются её центральными аппаратами. Особенно большое значение таламуса в физиологии эмоций твёрдо установлено ещё исследованиями В. М. Бехтерева и новейшими работами Г. Хэда, Берда (Bard) и др.

Вегетативные центры головного мозга



Серьёзные поражения таламуса влекут за собой поражение эмоциональной сферы. Г. Хэд приводит наблюдения о больных с односторонним поражением таламуса: они проявляли болезненную одностороннюю чувствительность к аффективным возбуждениям. Один из его больных не мог переносить пение, когда оно доносилось к нему с правой стороны, относясь к тем же звукам вполне спокойно, если их источник находился влево от него. Тот факт, что сторона тела, соответствующая поражённой стороне зрительного бугра, значительно сильнее реагирует на аффективный характер как внешних раздражений, так и внутренних состояний, свидетельствует о значительной роли таламуса в физиологии эмоций.

Зрительный бугор, который, по данным Л. А. Орбели, является высшим центром симпатической нервной системы, сам (по данным его же лаборатории) находится под регулирующим влиянием симпатических волокон. Симпатическая иннервация влияет и на кору головного мозга (Астратян). Вообще, как показали работы Орбели и его сотрудников, симпатическая нервная система, регулируясь центральной нервной системой, сама в свою очередь оказывает регулирующее влияние на неё.

Периферические реакции, вызываемые возбуждением симпатической нервной системы и подкорковых центров, отличаются очень значительной стереотипностью. При столь различных эмоциях, как страх и ярость, имеют место, по данным Кеннона, те же самые висцеральные изменения (выделение адреналина и т. д.). Уже в силу этого обстоятельства периферические

висцеральные реакции, связанные с деятельностью симпатической нервной системы, при всём их значении не могут объяснить эмоции в их отличительных чертах. Из стереотипности висцеральных реакций симпатической нервной системы, с одной стороны, и разнообразия эмоций — с другой, явно вытекает, что физиологический механизм эмоциональных процессов не сводится к деятельности одной лишь симпатической нервной системы. Это заключение подтверждается многочисленными и доказательными экспериментальными фактами.

Опыты Кеннона, Льюиса и Брейтона, которые оперативным путём удаляли у кошек всю симпатическую часть автономной нервной системы, производящую типичные для страха и ярости висцеральные реакции, показали, что отсутствие ощущений, исходящих от висцеральных реакций, не влечёт за собой выпадения эмоциональных реакций. Оперированные кошки, которые были лишены этих ощущений, проявляли при соответствующих условиях (например при виде собаки) все внешние признаки эмоций.

Если эти исследования Кеннона свидетельствуют о том, что устранение висцеральных изменений периферического характера не влечёт за собой выпадения эмоциональных реакций, то опыты других исследователей, в частности Маранона, показали, что наличие висцеральных проявлений эмоций не вызывает подлинно эмоциональных состояний. Маранон впрыскивал людям адреналин. Он этим вызывал ряд висцеральных изменений, которыми сопровождаются гнев, страх и другие сильные эмоции. Но у испытуемых при этом появлялись только ощущения сердцебиения, дрожания и т. п. Иногда соответствующие органические ощущения напоминали прежде испытанные эмоции. Испытуемые в силу этих воспоминаний сравнивали своё состояние с эмоциональным возбуждением, говоря, что у них такое состояние, «как если бы они были испуганы», но соответствующих чувств доподлинно они не испытывали. Таким образом, периферические процессы, связанные с возбуждением симпатической нервной системы и выделением адреналина, не являются достаточной и исчерпывающей физиологической основой эмоций.

Как мы уже видели, в механизме эмоций очень существенную роль играет таламус (зрительный бугор). Кеннон, так же как и Хэд и ряд других исследователей, склонен считать, что именно таламус и придаёт процессам, в которые он включается, специфически эмоциональный, или аффективный, характер. При этом и таламус не является высшим из аппаратов, которым регулируются эмоции. Важнейшую роль в эмоциях играет связь зрительного бугра (таламуса) с корой больших полушарий.

Существенное участие коры в эмоциональных процессах отчётливо видно из опытов Шеррингтона.

В первой серии опытов над пятью молодыми собаками Шеррингтон рассекал спинной мозг собаки так, чтобы выключить все раздражения, идущие от соматических участков, расположенных ниже плеч. Во второй серии опытов Шеррингтон пошёл ещё дальше: он осуществил оперативным путём почти полное разъединение мозга от его соматических связей, перерезав не только спинной мозг в шейной части, но и блуждающие нервы. Несмотря на почти полное выключение органических ощущений, оперированные животные продолжали выражать признаки страха, гнева, удовольствия и т. п. В результате своих опытов Шеррингтон приходит к следующему заключению: «Мы вынуждены признать правдоподобным, что висцеральное выражение эмоций наступает после мозгового процесса, связанного с сознательным психическим процессом».

Очень поучительны в этом отношении также клинические наблюдения Вильсона и Лермитта. У больных, которых они наблюдали, внешние выражения

эмоций резко расходились с их чувствами. Часто различные поводы вызывали у них совершенно несоответствующие вызвавшей их причине вспышки спазматического смеха или потоки слёз. Но, смеясь, больные чувствовали себя печальными, плача, они иногда испытывали весёлость. На некоторых из этих больных непроизвольный судорожный смех, который они не в состоянии были удержать, хотя осознавали полную его немотивированность, производил особенно удручающее впечатление. Если У. Джемс говорит, что люди веселы, потому что они смеются, то об этих больных с большим правом можно было сказать, что они опечалены потому, что они смеются.

Все эти факты доказывают, что в эмоциональных процессах участвует головной мозг; они включают процессы, совершающиеся как в подкорковых центрах, так и в коре больших полушарий.

Согласно теории У. Кеннона и Дана, физиологический механизм эмоций представляется при этом таким образом, что из таламуса исходят, с одной стороны, афферентные импульсы к коре и одновременно, с другой стороны, вниз направляются двигательные импульсы, порождающие характерные для эмоций висцеральные соматические изменения. Этими последними управляет таламус, центры же сознательных эмоциональных процессов находятся в коре. В этой таламико-кортикальной теории эмоций во взаимодействии коры и подкорки приоритет признаётся за подкоркой. Вышеприведённые данные опытов Шеррингтона и др. дают основание предположить, что роль коры в сознательных эмоциональных процессах ещё больше и первичнее. На основе этих данных физиология сознательных эмоциональных процессов у человека представляется в следующем виде: возникающий в коре процесс распространяется на нижележащие подкорковые центры и, включая симпатическую нервную систему, даёт начало захватывающим весь организм телесным реакциям. Органические процессы, которые таким образом возникают, в свою очередь посылают проходящие через таламус афферентные сигналы в кору. Поступая в кору, они порождают многообразный комплекс переживаний, придающих специфически эмоциональный характер сознательному процессу. Приобретёт ли сознательный процесс эмоциональный характер или нет, очевидно, существенно зависит от того, распространится ли первично корковый процесс на подкорковые центры и включится ли в него симпатическая нервная система.

Таким образом, если нельзя свести физиологию эмоций исключительно к деятельности подкорковых центров, симпатической нервной системы и к периферическим реакциям, которые ею вызываются, то нельзя и исключить их из физиологии эмоций.

Роль периферических реакций в эмоциональном процессе особенно подчеркнули У. Джемс (1894) и К. Ланге (1895), которые построили на этой основе всю свою психологическую теорию эмоций.

У. Джемс следующим образом резюмирует свою теорию: «Телесное возбуждение следует непосредственно за восприятием вызвавшего его факта; осознание нами этого возбуждения и есть эмоция. Обыкновенно принято выражаться следующим образом: мы потеряли состояние, огорчены и плачем, мы повстречались с медведем, испуганы и обращаемся в бегство, мы оскорблены врагом, приведены в ярость и наносим ему удар. Согласно защищаемой мной гипотезе порядок этих событий должен быть несколько иным: именно, первое душевное состояние не сменяется немедленно вторым; между ними должны находиться телесные проявления, и потому наиболее рационально выражаться следующим образом: мы опечалены, потому что плачем, приведены в ярость, потому что бьём другого, боимся, потому что дрожим, а не говорить: мы плачем, бьём, дрожим, потому что опечалены, приведены в ярость, испуганы. Если бы

телесные проявления не следовали немедленно за восприятием, то последнее было бы по форме своей чисто познавательным актом, бледным, лишённым колорита и эмоциональной «теплоты». Мы в таком случае могли бы видеть медведя и решить, что всего лучше обратиться в бегство, могли бы нанести оскорбление и найти справедливым отразить удар, но мы не ощущали бы при этом страха или негодования».

Основной смысл этих парадоксально звучащих утверждений заключается в том, что эмоции обусловлены исключительно периферическими изменениями: внешние впечатления чисто рефлекторно, минуя высшие центры, с которыми связаны процессы сознания, вызывают ряд изменений в организме; эти изменения обычно рассматриваются как следствие или выражение эмоций, между тем как по У. Джемсу лишь последующее осознание этих органических изменений, обусловленное их последующей проекцией на кору, и составляет эмоцию. Эмоция, таким образом, отожествляется с осознанием органических изменений.

Аналогичную точку зрения развил К. Ланге в своей «сосудо-двигательной теории» эмоций. Эмоции-аффекты, по К. Ланге, определяются состоянием иннервации и шириной сосудов, которые наблюдаются при этих эмоциях.

Анализируя, например, грусть, К. Ланге говорит: «Устраните усталость и вялость мускулов, пусть кровь прильёт к коже и мозгу, появится лёгкость в членах, и от грусти ничего не останется». Для К. Ланге, таким образом, эмоция — это осознание происходящих в организме сосудо-двигательных (вазо-моторных) изменений и их последствий. Теория К. Ланге, таким образом, принципиально однородна с теорией Джемса. Поэтому обычно их объединяют и говорят о теории эмоций Джемса-Ланге. Но Джемс, не сужая так, как К. Ланге, физиологические основы эмоций, вместе с тем значительно более чётко поставил основной вопрос о периферической или центральной обусловленности эмоций. Вокруг этой проблемы сосредоточилась в дальнейшем экспериментальная работа.

Теория эмоций Джемса-Ланге правильно отметила существенную роль, которую играют в эмоциях органические изменения периферического характера. Действительно, без вегетативных, висцеральных реакций нет эмоций. Они являются не только внешним выражением эмоций, но и образуют существенный их компонент. Если выключить все периферические органические изменения, которые обычно имеют место при страхе, то останется скорее мысль об опасности, чем чувство страха; в этом У. Джемс прав. Но теория Джемса-Ланге совершенно ошибочно свела эмоции исключительно к периферическим реакциям и в связи с этим превратила сознательные процессы центрального характера лишь во вторичный, следующий за эмоцией, но не включающийся в неё и её не определяющий акт. Современная физиология эмоций показала, что эмоции не сводимы к одним лишь периферическим реакциям. В эмоциональных процессах участвуют в теснейшем взаимодействии как периферические, так и центральные факторы. Психология не может этого не учесть.

Выразительные движения

Широко разлитые периферические изменения, охватывающие при эмоциях весь организм, распространяются обычно и на его поверхность. Захватывая систему мышц лица и всего тела, они проявляются в так называемых выразительных движениях, выражающихся в мимике (выразительные движения лица), пантомимике (выразительные движения всего тела) и «вокальной мимике» (выражение эмоций в интонации и тембре голоса).

О выразительных движениях имеется обширная литература. В русской литературе выразительным движениям у человека посвящена работа И. А. Сикорского «Всеобщая психология с физиогномикой» (1912). Выразительным

движениям у обезьян уделила значительное внимание Н. Н. Ладыгина-Котс («Исследование познавательных способностей шимпанзе», 1923).

В повседневной жизни мы постоянно по выразительным движениям, по тончайшим изменениям в выражении лица, в интонации и т. д. чувствуем иногда малейшие сдвиги в эмоциональном состоянии, в «настроении» окружающих нас людей, особенно близких нам. В отличие от целого ряда предшествующих исследований, посвящённых изучению выразительных движений, ряд новейших американских исследователей (А. Фелеки (Feleky), Г. С. Лэнгфелд (Langfeld), К. Ландис (Landis), М. Шерман (Schermann) и др.) пришёл к тому выводу, что суждения об эмоциональном состоянии на основании выражения лица оказываются по большей части очень сбивчивыми и ненадёжными. Если смех, улыбка обычно не вызывают сомнений и расхождения в суждениях; если относительно легко опознаётся выражение презрения, то уже удивление и подозрение и даже страх и гнев, а тем паче более тонкие оттенки чувств труднее дифференцировать по выражению лица.

В специальных опытах некоторые из вышеперечисленных исследователей (К. Ландис, М. Шерман) пытались различными раздражителями вызвать в лабораторных условиях у подопытных субъектов различные эмоциональные состояния, требуя от испытуемых, чтобы они, не будучи осведомлены о том, действию какого раздражителя подвергся наблюдаемый ими субъект, по выражению его лица определили, какую эмоцию он испытывает.

Иногда ещё подменяли живое человеческое лицо фотографией, на которой либо сам исследователь (А. Фелеки), либо какой-нибудь актёр по специальному заданию изображал ту или иную эмоцию (Г. С. Лэнгфелд, К. Ландис). При этом старания исследователей (в частности К. Ландиса) были направлены на то, чтобы определить для каждой эмоции, какую в точности группу мышц лица она включает и какое в точности движение каждой из этих мышц для неё специфично. Оказалось, что в игре мышц при различных эмоциях наблюдаются очень значительные индивидуальные различия и для более тонких оттенков чувств трудно установить какой-либо универсальный шаблон.

Результаты, к которым привели эти исследования, можно отчасти объяснить отличием тех экспериментальных условий, при которых наблюдались эмоции в этих лабораторных исследованиях, от реальных условий, в которых мы в жизни или даже на сцене, наблюдая игру актёров, по выражению лица судим об эмоциях. Так, в частности на фотографиях дано лишь статическое, застывшее выражение, между тем как в жизни мы наблюдаем динамику, переход от одного выражения к другому, изменение выражения, и именно в этом изменении собственно и заключается выражение. В одном, изолированно взятом, выражении лица, естественно, не всегда можно расчленить его общее характерологическое выражение и специальное выражение того или иного эмоционального состояния, — лишь в *игре* этого лица, в *переходе* от одного выражения к другому выступит выражение изменяющихся эмоциональных состояний; между тем в этих опытах одно выражение лица рассматривается вне соотношения с другими. Далее, само лицо рассматривается в отрыве от всего человека и вне его конкретных отношений к той ситуации, из которой возникает и к которой относится эмоция. В вышеперечисленных исследованиях эксперимент так именно и ставился: суть вопроса (в опытах Шермана, например) именно к тому и сводилась: можно ли, не зная «стимула», вызывающего эмоцию, определить её по одному лишь выражению лица, вне конкретной ситуации? В этой постановке вопроса вскрываются принципиальные теоретические предпосылки этих исследований. Они заложены в порочном бихевиористическом представлении о том, будто эмоция — это интраорганическая реакция, реакция, ограниченная поверхностью

организма; между тем в действительности органические реакции это не эмоция, а лишь компонент эмоции, конкретное значение которого определяется из целого, в состав которого он входит; значение же эмоции в целом раскрывается из отношения человека к окружающему, к другим людям. В изолированно взятом выражении лица напрасно ищут раскрытие существа эмоции; но из того, что по *изолированно взятому* выражению лица, без знания ситуации, не всегда удаётся определить эмоцию, напрасно заключают, что мы узнаём эмоцию не по выражению лица, а по ситуации, которая её вызывает. В действительности из этого можно заключить только то, что для распознания эмоций, особенно сложных и тонких, выражение лица служит не само по себе, не изолированно, а в соотношении со всеми конкретными взаимоотношениями человека с окружающим. Выразительные движения — это выразительный «подтекст» (см. главу о речи) к некоторому тексту, который необходимо знать, чтобы правильно раскрыть смысл подтекста.

В вышеуказанных опытах К. Ландис искал неизменных, раз и навсегда закреплённых выразительных шаблонов для каждой эмоции, и таковых, естественно, не нашёл. Более дифференцированным анализом его данных Дэвису (Davis) затем удалось показать, что если невозможно указать раз и навсегда фиксированные выразительные движения лица, которые в качестве универсального шаблона всегда отвечали бы той или иной эмоции, то всё же в различных движениях, которыми выражается одна и та же эмоция у разных лиц, имеются и некоторые общие тенденции, проявляющиеся в индивидуально различных выражениях одной и той же эмоции. Но и тут распознавать индивидуально своеобразные выразительные движения каждого человека и по ним улавливать все оттенки его чувств, правильно интерпретируя его выразительные движения, мы научаемся лишь в процессе более или менее длительного и близкого общения с ним. Поэтому также мало плодотворно (как это делает К. Дунлап и др.) в абстрактной форме ставить вопрос о том, какова относительная значимость в общем выражении лица верхней и нижней его части, в частности глаз (точнее, глазных мышц) и рта (точнее, мышц рта).

Вопрос в конечном счёте упирается в общую теорию выразительных движений, неразрывно связанную с общей теорией эмоций. Лишь в свете такой теории можно осмыслить и истолковать экспериментальные факты.

Для представителей традиционной психологии сознания, как замкнутого внутреннего мира переживаний, выразительные движения — это внешний коррелят или спутник переживания. Эта точка зрения была развита в теории выразительных движений у В. Вундта. «Аффекты, — пишет он, — это та сторона душевной жизни, по отношению к которой выразительные движения и порождающие их процессы иннервации должны рассматриваться как их физические корреляты». [W. Wundt, Völkerpsychologie: In 2 Bd., Bd. I: Die Sprache, Leipzig. 1904, изд. 2-е, стр. 90.] Вундт при этом исходит, как он сам заявляет, из того, что «с каждым изменением психических состояний одновременно связаны изменения им соответствующих (коррелятивных) физических явлений». [Там же] В основе этой теории выразительных движений лежит, таким образом, принцип психофизического параллелизма. Она извне соотносит движение с переживанием; называя это движение выразительным, она трактует его как сопутствующее, сопроводительное; реальная связь у выразительного движения имеется лишь с порождающими его процессами иннервации. Эта психофизиологическая точка зрения связывает выразительные движения с внутренними органическими процессами и лишь внешне соотносит их с внутренними душевными переживаниями. Точка зрения психолога-идеалиста — интероспекциониста, параллелиста — и точка зрения физиолога, который ищет конечного объяснения

выразительных движений лишь во внутриорганических процессах иннервации и т. п., совпадают потому, что как одна, так и другая пытаются понять выразительные движения лишь из соотношений внутри индивида. Между тем при таких условиях движение и психическое содержание неизбежно распадаются, и выразительное движение перестаёт что-либо выражать; из выражения в собственном смысле слова оно превращается лишь в сопровождение, в лишённую всякого психического содержания физиологическую реакцию, сопутствующую лишённому всякой действенной связи с внешним миром внутреннему переживанию.

Для того чтобы понять выразительные движения, так же как и само переживание, надо перейти от фиктивного индивида, только переживающего, к реальному индивиду. В отличие от точки зрения имманентно-психологической (феноменологической) и физиологической, эта точка зрения биологическая и социальная. С такой биологической точки зрения подошёл к выразительным движениям в частности Ч. Дарвин. Согласно первого основного «начала», которое Дарвин вводит для объяснения выразительных движений, выразительные движения являются рудиментарными обрывками прежде целесообразных действий.

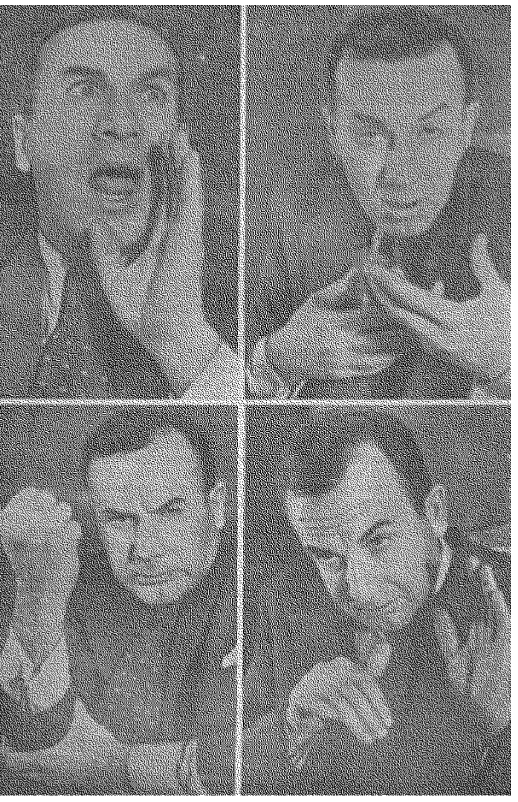
Точка зрения, рассматривающая выразительное движение как начало намечающегося, но невыполненного, заторможённого действия, принимается поведенческой психологией, которая превращает, таким образом, выразительное движение в отрывок поведения, в соответствующую тому или иному поведению установку или «позу» (Дж. Уотсон). Однако, если рассматривать поведение — с точки зрения бихевиориста — лишь как внешнюю реакцию организма, лишённую внутреннего содержания, то от выразительного движения, как движения, выражающего во вне внутреннее содержание личности, ничего не остаётся, так же как ничего не остаётся и от этого внутреннего содержания. Для того чтобы подход к выразительному движению от действия, от поведения был плодотворен, необходимо, чтобы в самом действии раскрывалось внутреннее содержание действующего лица. Нужно учесть при этом, что выразительным может быть не только движение, но и действие, не только его намечающееся начало, но и дальнейшее течение. Так же как в логическую ткань живой человеческой речи вплетаются выразительные моменты, отражающие личность говорящего, его отношение к тому, что он говорит, и к тому, к кому он обращается, так и в практический контекст человеческих действий непрерывно вплетаются такие же выразительные моменты; в том, как человек делает то или иное дело, так же выражается его личность, его отношение к тому, что он делает, и к другим людям. В рабочих действиях людей эти выразительные движения характеризуют стиль работы, свойственный данному человеку, его «туше» и играют определённую роль как бы «настроя» в организации и протекании работы.

Так же как вообще действие не исчерпывается внешней своей стороной, а имеет и своё внутреннее содержание и, выражая отношения человека к окружающему, является внешней формой существования внутреннего духовного содержания личности, так же и выразительные движения не просто лишь сопровождение эмоций, а внешняя форма их существования или проявления.

Выразительное движение (или действие) не только выражает уже сформированное переживание, но и само, включаясь в него, формирует его; так же как, формулируя свою мысль, мы тем самым формируем её, мы формируем наше чувство, выражая его. Когда У. Джемс утверждал, что не страх порождает бегство, а бегство порождает панику и страх, не уныние вызывает унылую позу, а унылая поза (когда человек начинает волочить ноги, мина у него делается кислой и весь он как-то опускается) порождает у него уныние, ошибка Джемса

заключалась только в том, что, переворачивая традиционную точку зрения, он также недиалектично взял лишь одну сторону. Но отмеченная им зависимость не менее реальна, чем та, которую обычно односторонне подчёркивает традиционная теория. Жизнь на каждом шагу учит тому, как, давая волю проявлениям своих чувств, мы этим их поддерживаем, как внешнее проявление чувства само воздействует на него. Таким образом, выразительное движение (или действие) и переживание взаимопроникают друг друга, образуя подлинное единство. Объяснение выразительных движений можно дать не на основе психофизического параллелизма, а лишь на основе психофизического единства. Выразительное движение, в котором внутреннее содержание раскрывается во вне, это не внешний лишь спутник или сопровождение, а *компонент* эмоций. Поэтому выразительные движения и выразительные действия создают — как это имеет место в игре актёра — *образ* действующего лица, раскрывая его *внутреннее* содержание во внешнем действии. В игре актёра подлинная сущность выразительного движения и выразительного действия выступает особенно отчётливо (и здесь его и нужно было бы изучать). Через выразительность своих движений и действий актёр не только зрителю раскрывает чувства, через них он сам входит в чувства своего героя и, действуя на сцене, начинает жить ими и их переживать.

Игорь Ильинский за чтением рассказа А. П. Чехова «Сапоги». Из фотоочерка В. Минкевича.



1. Муркин в панике: «Семён, коридорный!». 2. Муркин беспомощно: «Я человек раненый». 3. Муркин свирепо, угрожая Блистанову: «Я из него бифштекс сделаю!» 4. Коридорный недоуменно: «Вечером, кажись, чистил и тут поставил»

Как сами эмоции, или чувства, человека, так и выразительные движения, которыми они сопровождаются, согласно выставленному Ч. Дарвином положению, являются только пережитками или рудиментами прежде целесообразных инстинктивных движений. Не подлежит сомнению, что эмоции в прошлом генетически были связаны с инстинктами, и частично происхождение выразительных движений может быть объяснено на основании выставленного Дарвином принципа; однако это объяснение только частичное. Дарвин сам это сознавал, и потому он ввёл два дополнительных «начала». Согласно началу

антитеза, некоторые выразительные движения могли возникнуть в силу контраста; жесты, противоположные тем, которые выражают известные чувства, начинают употребляться как выразительные движения противоположных чувств. Учитывая невозможность охватить таким образом всё многообразие явлений, Дарвин вводит третье «начало», согласно которому некоторые выразительные движения являются попросту явлениями разряда нервной системы. Но существо вопроса не в этом, а в том, что как бы сначала ни возникли выразительные движения и какова бы ни была первоначальная функция этих движений, они во всяком случае не просто рудиментарные образования, потому что они выполняют определённую актуальную функцию, а именно — функцию общения; они средство сообщения и воздействия, они — речь, лишённая слова, но исполненная экспрессии. Эта реальная функция выразительных движений в настоящем, конечно, не менее существенна для их понимания, чем гипотетическая функция их в прошлом. Исключительно тонко дифференцированная мимика человеческого лица никогда не достигла бы современного уровня выразительности, если бы в ней лишь откладывались и запечатлевались ставшие бесцельными движения. Но менее всего можно говорить о выразительных движениях, как о мёртвых рудиментах, не выполняющих никакой актуальной функции. Иногда едва уловимая улыбка, на мгновение осветившая лицо одного человека, может стать событием, способным определить всю личную жизнь другого человека, чуть заметно сдвинутые брови могут оказаться более эффективным средством для предотвращения какого-либо чреватого последствиями поступка, чем иные пространные рассуждения и сопряжённые с большой затратой сил меры воздействия.

Социальная функция, выполняемая выразительными движениями, оказывает на них определяющее влияние. Поскольку они служат средствами выражения и воздействия, они приобретают характер, необходимый для выполнения этих функций. Символическое значение, которое выразительное движение приобретает для других людей в процессе общения, начинает регулировать употребление его индивидуумом. Форма и употребление наших выразительных движений преобразовываются и фиксируются той общественной средой, к которой мы принадлежим, в соответствии со значением, присвоенным ею нашим выразительным движением. Общественная фиксация этих форм и их значения создаёт возможность чисто конвенциональных выразительных движений (конвенциональная улыбка), за которыми нет чувства, ими выражаемого. Но и подлинное выражение действительных чувств получает обычно установленную, стилизованную, как бы кодифицированную социальными обычаями форму. Нигде нельзя провести грани между тем, что в наших выразительных движениях природно и что в них социально; природное и социальное, естественное и историческое здесь, как и повсюду у человека, образуют одно неразложимое единство. Нельзя понять выразительных движений человека, если отвлечься от того, что он общественное существо.

Чтобы до конца понять выразительные движения людей, нужно подойти к ним, исходя из того действия или воздействия, которое они оказывают на других людей. Наши выразительные движения, воспринимаясь и истолковываясь другими людьми из контекста нашего поведения, приобретают для них определённое значение. Значение, которое они приобретают для окружающих, придаёт им новое значение для нас самих. Первоначально рефлекторная реакция превращается в семантический акт. Мы сплошь и рядом производим то или иное выразительное движение именно потому, что, как мы знаем, оно имеет определённое значение для других. Выражение и воздействие взаимосвязаны и взаимообусловлены. Черпая своё значение из общения, наши выразительные

движения служат средством общения. Они в известной степени заменяют речь. Природная основа непроизвольных рефлекторных выразительных реакций дифференцируется, преобразуется, развивается и превращается в тот исполненный тончайших нюансов язык взглядов, улыбок, игры лица, жестов, поз, движений, посредством которого и тогда, когда мы молчим, мы так много говорим друг другу. Пользуясь этим «языком», большой артист может, не вымолвив ни одного слова, выразить больше, чем слово может вместить.

Этот язык располагает утончённейшими средствами речи. Наши *выразительные движения* — это сплошь и рядом *метафоры*. Когда человек горделиво выпрямляется, стараясь возвыситься над остальными, либо наоборот, почтительно, униженно или подобострастно склоняется перед другими людьми и т. п., он собственной персоной изображает образ, которому придаётся *переносное* значение. Выразительное движение перестаёт быть просто органической реакцией; в процессе общения оно само становится действием и притом общественным действием, существеннейшим актом воздействия на людей.

Если таким образом выразительные движения, насыщаясь своеобразной семантикой, переходят как бы в речь, лишённую слов, но исполненную экспрессии, то, с другой стороны, собственно речь человека, звуковая речь слов сама включает в себя «мимику» — вокальную, и в значительной мере из этой вокальной мимики черпает она свою выразительность. В речи каждого человека эмоциональное возбуждение сказывается в целой гамме выразительных моментов — в интонациях, ритме, темпе, паузах, повышениях и понижениях голоса, усиливающих построений, разрывов и т. п. Вокальная мимика выражается и в так называемом вибрато — в ритмической пульсации частоты и интенсивности человеческого голоса (при пении в среднем 6—7 пульсаций в секунду). Вибрато связано с эмоциональным состоянием и оказывает эмоциональное воздействие. Волнующее действие, которое часто производит скрипка, связано, по-видимому, с значительной ролью в скрипичной игре вибрато (К. Сишор). При пении также вибрато придаёт голосу особую волнующую прелесть. У некоторых (по данным специальных исследований, среди взрослых примерно у 20%) встречается непроизвольное вибрато и в речи.

Зарождаясь в виде непроизвольного проявления эмоционального состояния говорящего, выразительные моменты речи перерабатываются, исходя из того воздействия, которое они оказывают на других; таким образом, они превращаются в искусно разработанные средства более или менее сознательного воздействия на людей. Так, у больших мастеров слова из непроизвольных сначала эмоционально-выразительных проявлений речи вырабатываются утончённейшие стилистические приёмы воздейственной выразительности, так же как из непроизвольных выразительных движений в творчестве большого актёра вырабатывается жест, которым он как бы лепит скульптурно-чёткий образ человека, волнуемого всеми человеческими чувствами и страстями. Так выразительное движение у человека проходит длинный путь развития, в результате которого оно оказывается преображённым; сначала иногда очаровательное, но порой необузданное, ещё дикое дитя природы превращается в прекрасное произведение искусства.

Эмоции и переживания личности

Проанализировав реальные основы и физиологические механизмы эмоций, надо в психологическом анализе эмоций особенно отметить следующее.

Эмоции, чувства человека — это более или менее сложные образования. Они всегда имеют чувственную основу в чувственных возбуждениях, исходящих от висцеральных реакций. Чувства основываются на данных органической

аффективной чувствительности (преимущественно интероцептивной, отчасти проприоцептивной), но они обычно не сводятся к ним. Взаимоотношение сложного чувства и его сенсорной основы — аффективной висцеральной чувствительности — аналогично взаимоотношению восприятия и ощущений, более объективированной экстерочувствительности.

В отличие от восприятий, которые всегда дают образ, отображающий предмет или явление предметного мира, эмоции хотя и чувственны в своей основе, но не наглядны, они выражают не свойства объекта, а состояние субъекта, модификации внутреннего состояния индивида и его отношение к окружающему. Они обычно всплывают в сознании в связи с какими-нибудь образами, которые, будучи как бы насыщены, ими, выступают в качестве их носителей.

Состояние индивида, получающее эмоциональное выражение, всегда обусловлено его взаимоотношениями с окружающим. В этих взаимоотношениях индивид в какой-то мере и пассивен и активен; но иногда он преимущественно пассивен, иногда по преимуществу активен. В тех случаях, когда индивид играет по преимуществу пассивную, страдательную роль, его эмоции выражают *состояние*. Они выражают его *отношение* к окружающему, поскольку роль его в этих взаимоотношениях более активна и сама эмоция выражает его собственную активную направленность. Выражая отношение человека к окружающему, эмоция делает это специфическим образом; не всякое отношение к окружающему обязательно выражается в форме эмоции. То или иное отношение к окружающему может быть выражено и в абстрактных положениях мышления, в мировоззрении, в идеологии, в принципах и правилах поведения, которые человек теоретически принимает и которым он практически следует, эмоционально их не переживая. В эмоциях отношение к окружающему, так же как и выражение состояния, дано в непосредственной форме *переживания*.

Степень сознательности эмоционального переживания может быть при этом различной в зависимости от того, в какой мере осознаётся само отношение, которое в эмоции переживается. Это общеизвестный житейский факт, что можно испытывать, переживать — и очень интенсивно — то или иное чувство, совсем неадекватно осознавая истинную его природу. Это объясняется тем, что осознать своё чувство значит не просто испытать его как переживание, а и соотнести его с тем предметом или лицом, которое его вызывает и на которое оно направляется. Основы чувства не в замкнутом внутреннем мире сознания, они основываются на выходящих за пределы сознания отношениях личности к миру, которые могут быть осознаны с различной мерой полноты и адекватности. Поэтому возможно очень интенсивно переживаемое и всё же бессознательное или, вернее, неосознанное чувство. Бессознательное, или неосознанное, чувство — это, как уже отмечалось, не чувство, не испытанное или не пережитое (что явно невозможно и бессмысленно), а чувство, которое в своём внутреннем содержании не соотнесено или неадекватно соотнесено с объективным миром. Такое неосознанное чувство — обычно молодое и неопытное — может представлять особую прелесть своей наивной непосредственностью. В своей неосознанности оно не способно ни к притворству, ни к маскировке. Такие неосознанные чувства обычно выдают сокровенные тайны личности; из них-то обычно и узнают о неосознанных самим индивидом свойствах и устремлениях его. Человек, который сам не знает о своей особой склонности к определённой сфере жизни (интеллектуальной или эстетической и т. п.), обнаруживает — а иногда прямо выдаёт — её особенной интенсивностью эмоциональных переживаний во всём, что её касается.

Если определять переживание, в специфическом терминологическом смысле этого слова, как душевное событие в жизни личности, подчёркивая в

переживании, как это сделано нами (см. главу о предмете), укоренённость его в индивидуальной истории личности, то надо будет сказать, что если и не всякая эмоция является переживанием в специфическом смысле этого слова — неповторимым событием в духовной жизни личности, то всякое переживание, т. е. психическое явление с подчёркнуто личностным характером, обязательно включено в сферу эмоциональности.

Эмоциональная сфера в структуре личности у разных людей может иметь различный удельный вес. Он будет бОльшим или меньшим в зависимости отчасти от темперамента человека к особенно от того, как глубоки его переживания, но во всяком случае узловые моменты в жизненном пути человека, основные события, которые превращаются для него в переживания и оказываются решающими в истории формирования личности, всегда эмоциональны. Эмоциональность, таким образом, неизбежно в той или иной мере входит с ними в построение личности. Каждая сколько-нибудь яркая личность имеет свой более или менее ярко выраженный эмоциональный строй и стиль, свою основную палитру чувств, в которых по преимуществу она воспринимает мир.

Эмоция как переживание всегда носит у человека личностный характер, особо интимно связанный с «я», близкий ему и его захватывающий, и личностное отношение всегда приобретает более или менее *эмоциональный характер*. Если человек принимает те или иные формы поведения, но сам при этом относится бесстрастно к тому, соблюдаются они или нет, то это означает, что он лишь внешне, формально их принял, что выраженное в них общественное отношение не стало его личным отношением. Становясь личным, общественное отношение переживается эмоционально. *Совокупность человеческих чувств — это по существу совокупность отношений человека к миру и прежде всего к другим людям в живой и непосредственной форме личного переживания.*

Психологическая диагностика эмоций. «Ассоциативный» эксперимент

В единстве сознательной жизни личности эмоциональность образует аспект, сторону, теснейшим образом взаимосвязанную со всеми остальными. Выражая положительное или отрицательное отношение к предмету, на который оно направляется и который для него является привлекательным или отталкивающим, эмоция в себе самой заключает влечение, желание, стремление, направленное к предмету или от него, так же как влечение, желание, стремление всегда более или менее эмоционально. Каждая осознанная эмоция, с другой стороны, также необходимо связана с интеллектуальными процессами — с восприятием, представлением или мыслью о предмете, на который она направляется. И обратно: каждый интеллектуальный процесс — восприятия мышления, так же как и процессы памяти, воображения, — по большей части в той или иной мере пронизан эмоциональностью.

Влияние эмоций на течение представлений обычно выступает настолько выпукло, что оно может быть использовано наряду с различными физиологическими показателями в качестве диагностического симптома эмоционального состояния. В этих целях используется «ассоциативный эксперимент» (К. Г. Юнг, 1906), заключающийся вообще в том, что испытуемому предъявляется слово-раздражитель и предлагается ответить на него первым словом, которое у него всплывает под воздействием слова-раздражителя.

Исследование показало, что аффективные переживания влияют, во-первых, на тип ассоциации: в тех случаях, когда исходное представление не затрагивает эмоциональных переживаний испытуемого, ассоциируются представления предметов, которые обычно встречаются вместе в повседневной жизни в силу их

объективной сопринадлежности к одним и тем же типовым ситуациям (стул — стол, чернила — ручка и т. п. «объективные ассоциации» К. Г. Юнга). При наличии у испытуемого аффективно-эмоционального переживания ассоциация у него отклоняется от этого обычного пути и следует по другому, не обычному, не типичному, ассоциируя те представления, которые в его личном опыте в силу эмоциональных моментов случайно оказались объединёнными в единый «комплекс», не будучи обычно в опыте людей сопринадлежными к одним и тем же ситуациям. Под комплексом, таким образом, разумеют (в частности по К. Г. Юнгу, вообще у психоаналитиков) совокупность представлений, объединённых аффективно-эмоциональными моментами; ассоциативную реакцию, обусловленную специфическим индивидуальным комплексом испытуемого Юнг обозначает как простую констелляцию (разновидность «субъективных ассоциаций» К. Г. Юнга). Юнг говорит и о сложной констелляции. Иногда испытуемый вовсе отказывается отвечать или упорно ограничивается простым повторением слова-раздражителя или одного и того же ответного слова на самые различные слова-раздражители. Сложная констелляция свидетельствует о наличии аффективных переживаний, которые испытуемый сознательно или бессознательно не желает обнаружить.

Аффективные переживания влияют, во-вторых, на скорость ассоциативных реакций. Эмоциональный характер представления — наличие комплекса и вызываемое им торможение — вызывает задержку ассоциативной реакции. Задержка, выражающаяся в замедлении нормального для данного индивида времени ассоциативной реакции более чем в два с половиной раза, указывает, как правило, на то, что данные ассоциации затрагивают его аффективно-эмоциональную сферу. (По данным некоторых исследований, для аффективной реакции можно указать показатели и в абсолютных цифрах: о наличии аффективного момента свидетельствует всякая ассоциация, длительность которой превышает 2,6 сек.)

Аффективно-эмоциональные переживания влияют, в-третьих, на общее поведение, проявляясь в замешательстве и специфических движениях — мимических, пантомимических, речевых.

Различные виды эмоциональных переживаний

В многообразных проявлениях эмоциональной сферы личности можно различать разные уровни. Мы выделяем три основных уровня. Первый уровень — это уровень органической аффективно-эмоциональной чувствительности. Сюда относятся элементарные так называемые физические чувствования — удовольствия, неудовольствия, связанные по преимуществу с органическими потребностями. Чувствования такого рода могут носить более или менее специализированный местный характер, выступая в качестве эмоциональной окраски или тона отдельного процесса ощущения. Они могут приобрести и более общий, разлитой характер; выражая общее более или менее разлитое органическое самочувствие индивида, эти эмоциональные состояния носят неопредмеченный характер. Примером может служить чувство беспредметной тоски, такой же беспредметной тревоги или радости. Каждое такое чувство отражает объективное состояние индивида, находящегося в определённых взаимоотношениях с окружающим миром. И «беспредметная» тревога может быть вызвана каким-нибудь предметом; но хотя его присутствие вызвало чувство тревоги, это чувство может не быть направлено на него, и связь чувства с предметом, который объективно вызвал чувство, может не быть осознана.

Классификация эмоций, намеченная М. И. Аствацатуровым, которая исходит из патологического состояния органов и рассматривает различные

чувства как результат нарушения деятельности различных органов (тревогу как результат нарушения сердечной деятельности и т. д.), может, очевидно, относиться лишь к этому уровню эмоционально-аффективных процессов, да и их она охватывает лишь отчасти, преимущественно в патологических формах. Беспредметный страх или тоска — собственно патологическое явление.

Следующий, более высокий, уровень эмоциональных проявлений составляют предметные чувства, соответствующие предметному восприятию и предметному действию. Опредмеченность чувства означает более высокий уровень его осознания. На смену беспредметной тревоги приходит страх перед чем-нибудь. Человеку может быть «вообще» тревожно, но боятся люди всегда чего-то, точно так же удивляются чему-то и любят кого-то. На предыдущем уровне — органической аффективно-эмоциональной чувствительности — чувство непосредственно выражало состояние организма, хотя, конечно, организма не изолированного, а находящегося в определённых реальных отношениях с окружающей действительностью. Однако само отношение не было ещё осознанным содержанием чувства. На этом втором уровне чувство является уже не чем иным, как выражением в осознанном переживании отношения человека к миру.

Так же как восприятие не является суммой отдельных ощущений, эмоции — чувства — не представляют собой простую сумму или агрегат чувственных возбуждений, исходящих от отдельных висцеральных реакций. Чувства человека — это сложные целостные образования, которые организуются вокруг определённых объектов, лиц или даже предметных областей (например искусство) и определённых сфер деятельности. Как отдельные местные раздражения не определяют сами по себе однозначно чувственных качеств восприятия, точно так же и периферические висцеральные возбуждения не определяют сами по себе чувств; в состав их включаются интеллектуальные компоненты. Отдельные чувственные компоненты эмоций возникают внутри этих целостных чувств, обусловленные и опосредованные ими, а значит, и тем отношением к объектам, которое выражается в чувстве. Таким образом, самые чувственные элементарные компоненты чувства у человека представляют собой нечто большее и нечто иное, чем простое выражение происходящих в индивиде органических процессов. Такое — предметное — чувство, чувство к кому-нибудь или к чему-нибудь, выражает не просто состояние субъекта, а отношение его к объекту, к миру.

Опредмеченность чувств находит себе высшее выражение в том, что сами чувства дифференцируются в зависимости от предметной сферы, к которой они относятся. Эти чувства обычно называются *предметными* чувствами и подразделяются на *интеллектуальные*, *эстетические* и *моральные* чувства. Ценность, качественный уровень этих чувств зависит от их содержания, от того, какое отношение и к какому объекту они выражают. Это отношение всегда имеет идеологический смысл. Идеологическое содержание чувства, представленное в нём в виде переживания, и определяет его ценность.

В центре моральных чувств — человек; моральные чувства в конечном счёте выражают — в форме переживания — отношения человека к человеку, к обществу; их многообразие отражает многообразие человеческих отношений. Моральные чувства уходят своими корнями в общественное бытие людей. Общественные межлюдские отношения служат не только «базисом», предпосылкой возникновения человеческих чувств, но и определяют их содержание. Всякое чувство как переживание является отражением чего-то значимого для индивида; в моральных чувствах нечто объективно-, общественно-значимое переживается вместе с тем как личностно-значимое для человека.

Существование интеллектуальных чувств — удивления, с которого, по Платону, начинается всякое познание, любопытства и любознательности, чувства сомнения и уверенности в суждении и т. п. — является ярким доказательством взаимопроникновения интеллектуальных и эмоциональных моментов.

Связь чувства с предметом, который его вызывает и на который оно направлено, выступает особенно ярко в эстетических чувствах. Это заставляло некоторых говорить применительно к эстетическому чувству, что оно является «вчувствованием» в предмет. Чувство уже не просто вызывается предметом, оно не только направляется на него, оно как бы входит, проникает в него, оно по-своему познаёт его собственную сущность, а не только как бы извне относится к нему, и притом познает с какой-то особой, интимной проникновенностью. Когда произведение искусства, картина природы или человек вызывает у меня эстетическое чувство, то это означает не просто, что он мне нравится, что мне приятно на него смотреть, что вид его доставляет мне удовольствие; в эстетическом чувстве, которое они у меня вызывают, я познаю специфически эстетическое качество — их красоту. Это их специфическое качество, собственно говоря, может быть познано только через посредство чувства. Чувства, таким образом, в своеобразных и совершенно специфических формах выполняют и познавательную функцию, которая на высших уровнях приобретает осознанно объективированный характер.

Познавательный аспект эмоций в их высших проявлениях является завершающим звеном в сложных взаимоотношениях эмоциональной и интеллектуальной сферы у человека. На всём протяжении своего развития они образуют противоречивое единство. На самых ранних стадиях предметно-познавательные и аффективные моменты не отдифференцированы. По мере того как они дифференцируются, между ними создаётся антагонизм, противоречие, которое, однако, не упраздняет их единства. Вся история развития аффективно-эмоциональной сферы, переход от примитивных аффектов и чувств к высшим чувствам, связана с развитием интеллектуальной сферы и взаимопроникновением интеллектуального и эмоционального. Сначала чувства вызываются ощущениями, восприятиями непосредственно наличных предметов; затем, с развитием воспроизведения, представления также начинают вызывать чувства; воображение движется ими и, в свою очередь, их питает: наконец, и отвлечённые мысли начинают вызывать иногда как нельзя более горячие и страстные чувства, которые выражают всё их жизненное значение для человека.

Сначала эмоции полонят познание: человек в состоянии понять в действиях других людей только то, что он сам чувствует. Затем познание освобождается от чувства; человек может понять и то, что собственному его чувству чуждо: он может, как учит Б. Спиноза, не любить и не ненавидеть, а только понимать даже человеческие поступки так, как если бы речь шла «о линиях и плоскостях». И, наконец, чувство, которое прежде подчиняло познание, которое затем отделилось от него, начинает следовать за познанием. Оно далеко выходит за узкие пределы органических ощущений. Углублённое понимание объективной общественной значимости направляет само чувство человека. Он не только понимает, какое дело правое; его любовь и его ненависть распределяются в соответствии с этим пониманием.

В процессе развития эмоциональные и предметно-познавательные моменты всё более дифференцируются. Отделившись от них, чувства начинают направляться на предметы, выражать отношение к ним субъекта. И, наконец, на высших ступенях развития чувства возможно, как мы видели на примере эстетических чувств, восстановление на высшей основе более тесного единства и взаимопроникновения эмоционального и предметного. В этих высших

предметных чувствах особенно непосредственно и ярко проявляется обусловленность их развития общественно-историческим развитием. Порождая предметное бытие различных областей культуры, общественная практика отчасти порождает, отчасти развивает чувства человека как подлинно человеческие чувства. Каждая новая предметная область, которая создаётся в общественной практике и отражается в человеческом сознании, порождает новые чувства, и в новых чувствах устанавливается новое отношение человека к миру.

Наконец, над предметными чувствами (восхищения одним предметом и отвращения к другому, любви или ненависти к определённому лицу, возмущения каким-либо поступком или событием и т. п.) поднимаются более обобщённые чувства (аналогичные по уровню обобщённости отвлечённому мышлению), как-то: чувство юмора, иронии, чувство возвышенного, трагического и т. п. Эти чувства тоже могут иногда выступать как более или менее частные состояния [С. Л. Рубинштейн, Принцип творческой самодеятельности // Учёные записки высшей школы г. Одессы. 1922. Т. 2.], приуроченные к определённому случаю, но по большей части они выражают общие более или менее устойчивые мировоззренческие установки личности. Мы бы назвали их мировоззренческими чувствами.

Уже чувство комического, с которым нельзя смешивать ни юмор, ни иронию, заключает в себе интеллектуальный момент как существенный компонент. Чувство комического возникает в результате внезапно обнаруживающегося несоответствия между кажущейся значительностью действующего лица и ничтожностью, неуклюжестью, вообще несуразностью его поведения, между поведением, рассчитанным на более или менее значительную ситуацию, и пустяковым характером ситуации, в которой оно совершается. Комическим, смешным кажется то, что выступает сперва с видимостью превосходства и затем обнаруживает свою несостоятельность. Несоответствие или несуразность, обычно заключённые в комическом, сами по себе ещё не создают этого впечатления. Для возникновения чувства комизма необходимо совершающееся на глазах у человека разоблачение неосновательной претензии.

Чувство комического предполагает, таким образом, уже известное понимание соотношений. Но иногда, когда речь идёт, например, о несоответствии поведения в какой-нибудь более или менее обыденной житейской ситуации, сознание этого несоответствия легко доступно и потому уже очень рано наблюдается у детей (как показало в частности проведённое у нас исследование Жуковской).

Значительно сложнее, чем чувство комического, собственно юмор и ирония.

Юмор предполагает, что за смешным, за вызывающими смех недостатками чувствуется что-то положительное, привлекательное. С юмором смеются над недостатками любимого. В юморе смех сочетается с симпатией к тому, на что он направляется. Английский писатель Дж. Мередит прямо определяет юмор как способность смеяться над тем, что любишь. С юмором относятся к смешным маленьким слабостям или не очень существенным и во всяком случае безобидным недостаткам, когда чувствуется, что за ними серьёзные реальные достоинства. Чувство юмора предполагает, таким образом, наличие в одном явлении или лице и отрицательных и положительных сторон. Юмористическое отношение к этому факту, очевидно, возможно лишь, пока в нашей оценке положительные моменты перевешивают отрицательные. По мере того как это соотношение в наших глазах сдвигается и отрицательные стороны получают в нём перевес над положительными, чувство юмора начинает переходить в чувство трагического или во всяком случае проникаться трагическими нотками; в добродушный смех

юмора включается боль и горечь. Таким не лишённым трагизма юмором был юмор Н. В. Гоголя: недаром Гоголь характеризовал свой юмор как видимый миру смех сквозь невидимые миру слёзы.

Чистый юмор означает реалистическое «приятие мира» со всеми смехотворными слабостями и недостатками, которых не чуждо в реальной действительности обычно даже самое лучшее, но и со всем тем ценным, значительным и прекрасным, что за этими недостатками и слабостями скрывается. Чистый юмор относится к миру, как к любимому существу, над смешными сторонами и милыми маленькими слабостями которого приятно посмеяться, чтобы почувствовать особенно остро его бесспорные достоинства. Даже тогда, когда юмор серьёзнее относится к тем недостаткам, которые вызывают смех, он всегда воспринимает их как сторону, как момент положительной в своей основе действительности.

Ирония расщепляет то единство, из которого исходит юмор. Она противопоставляет положительное отрицательному, идеал — действительности, возвышенное — смешному, бесконечное — конечному. Смешное, безобразное воспринимается уже не как оболочка и не как момент, включённый в ценное и прекрасное, и тем более не как естественная и закономерная форма его проявления, а только как его противоположность, на которую направляется остриё иронического смеха. Ирония разит несовершенства мира с позиций возвышающегося над ними идеала. Поэтому ирония, а не более реалистический по своему духу юмор, была основным мотивом романтиков.

Ирония, как, впрочем, и юмор, но ирония особенно, невозможна без чувства возвышенного. В чистом виде ирония предполагает, что человек чувствует своё превосходство над предметом, вызывающим у него ироническое отношение. Когда предмет этот или лицо выступает как торжествующая сила, ирония, становясь бичующей, гневной, негодующей, иногда проникаясь горечью, переходит в сарказм. Вместо того чтобы спокойно и несколько высокомерно разить сверху, она начинает биться со своим противником — хлестать и бичевать его.

Истинная ирония всегда направляется на свой объект с каких-то вышестоящих позиций; она отрицает то, во что метит, во имя чего то лучшего. Она может быть высокомерной, но не мелочной, не злобной. Становясь злобной, она переходит в насмешку, в издёвку. И хотя между подлинной иронией и насмешкой или издёвкой как будто едва уловимая грань, в действительности они — противоположности. Злобная насмешка и издёвка говорят не о превосходстве, а, наоборот, выдают скрывающееся за ними чувство озлобления ничтожного и мелкого существа против всего, что выше и лучше его. Если за иронией стоит идеал, в своей возвышенности иногда слишком абстрактно, внешне, может быть, слишком высокомерно противопоставляющий себя действительности, то за насмешкой и издёвкой, которые некоторые люди склонны распространять на всё, скрывается чаще всего цинизм, не признающий ничего ценного.

Чувства комического, юмора, иронии, сарказма — всё это разновидности смешного. Все эти чувства отражаются на человеческом лице, в улыбке и находят себе отзвук в смехе. Улыбка и смех, будучи первоначально выражением — сначала рефлекторным — элементарного удовольствия, органического благополучия, вбирают в себя, таким образом, в конце концов, все высоты и глубины, доступные философии человеческого духа; оставаясь внешне почти тем же, чем они были, улыбка и смех в ходе исторического развития человека приобретают всё более глубокое и тонкое психологическое содержание.

В то время как чувство иронии, ироническое отношение к действительности расщепляет и внешне противопоставляет позитивное и

отрицательное, добро и зло, трагическое чувство, так же как и чувство юмористическое, исходит из их реального единства. Высший трагизм заключается в осознании того, что в сложном противоречивом ходе жизни добро и зло переплетаются, так что путь к добру слишком часто неизбежно проходит через зло и осуществление благой цели в силу внешней логики событий и условий ситуации влечёт за собой прискорбные последствия. Трагическое чувство рождается из осознания этой фактической взаимосвязи и взаимозависимости добра и зла. Юмористическое отношение к этому положению возможно только, поскольку зло рассматривается лишь как несущественный момент благой в своей основе действительности, как преходящий эпизод в ходе событий, который в конечном счёте закономерно ведёт к благим результатам. Но когда зло начинает восприниматься как существенная сторона действительности, как заключающееся в самой основе и закономерном ходе её, юмористическое чувство неизбежно переходит в чувство трагическое. При этом трагическое чувство, констатируя фактическую взаимосвязь добра и зла, остро переживает их принципиальную несовместимость.

Трагическое чувство тоже, хотя и совсем по-иному, чем ирония, связано с чувством возвышенного. Если в иронии возвышенное внешне противостоит злу, низменной действительности, то для трагического чувства возвышенное вступает в схватку, в борьбу со злом, с тем, что есть в действительности низменного.

Из трагического чувства рождается особое восприятие героического — чувство трагического героя, который, остро чувствуя роковую силу зла, борется за благо и, борясь за правое дело, чувствует себя вынужденным неумолимой логикой события иногда идти к добру через зло.

Чувства юмора, иронии, трагизма — это чувства, выражающие очень обобщённое отношение к действительности. Превращаясь в господствующее, более или менее устойчивое, характерное для того или иного человека общее чувство, они выражают мировоззренческие установки человека. Не служа специальным побуждением для какого-нибудь частного действия, как, например, связанное с влечением к какому-нибудь предмету чувство удовольствия или неудовольствия от какого-нибудь чувственного раздражителя, чувство трагического, юмор, ирония, отражая обобщённое отношение человека к миру, опосредованно сказываются на всём его поведении, на самых различных его действиях и поступках, во всём образе его жизни.

В развитии эмоций можно, таким образом, наметить следующие ступени: 1) элементарные чувствования, как проявления органической аффективной чувствительности, играющие у человека подчинённую роль общего эмоционального фона, окраски, тона или же компонента более сложных чувств, 2) разнообразные предметные чувства в виде специфических эмоциональных процессов и состояний; 3) обобщённые мировоззренческие чувства; все они образуют основные проявления эмоциональной сферы, органически включённой в жизнь личности. Наряду с ними нужно выделить отличные от них, но родственные им аффекты, а также страсти.

Аффекты

Аффект — это стремительно и бурно протекающий эмоциональный процесс взрывного характера, который может дать не подчинённую сознательному волевому контролю разрядку в действии. Именно аффекты по преимуществу связаны с шоками — потрясениями, выражающимися в дезорганизации деятельности. Дезорганизующая роль аффекта может отразиться на моторике, выразиться в дезорганизации моторного аспекта деятельности в силу того, что в аффективном состоянии в неё вклиниваются непроизвольные, органически детерминированные, реакции. «Выразительные» движения

подменяют действие или, входя в него как часть, как компонент, дезорганизуют его. Эмоциональные процессы по отношению к предметным действиям нормально выполняют лишь «тонические» функции, определяя готовность к действию, её темпы и т. п. В аффекте эмоциональное возбуждение, получая непосредственный доступ к моторике, может дезорганизовать нормальные пути её регулирования.

Аффективные процессы могут представлять собой дезорганизацию деятельности и в другом, более высоком, плане, в плане не моторики, а собственно действия. Аффективное состояние выражается в заторможенности сознательной деятельности. В состоянии аффекта человек «теряет голову». Поэтому в аффективном действии в той или иной мере может быть нарушен сознательный контроль в выборе действия. Действие в состоянии аффекта, т. е. аффективное действие, как бы вырывается у человека, а не вполне регулируется им. Поэтому аффект, «сильное душевное волнение» (говоря словами нашего кодекса) рассматривается как смягчающее вину обстоятельство.

Аффективный характер приобретают по преимуществу эмоциональные процессы, имеющие максимально личностный, минимально опредмеченный характер, например чувства, связанные с влечением, а не эстетические чувства.

Аффективные состояния, будучи эмоциональными образованиями большого напряжения и взрывной силы, дают обычно особенно значительные внутриорганические изменения и яркие выразительные реакции.

Аффективные взрывы вызываются обычно конфликтом противоположно направленных тенденций, сверхтрудным торможением — задержкой, какой-нибудь навязчивой тенденции или вообще сверхсильным эмоциональным возбуждением. Роль конфликта противоположно направленных тенденций или задержки какой-нибудь навязчивой тенденции в качестве механизма аффекта выявило на обширном и разнообразном экспериментальном материале посвящённое аффектам исследование А. Р. Лурия. [А. Р. Лурия, неопубликованная докторская диссертация, существенно переработанное исследование, появившееся в печати в 1931 г. по-русски и в 1933 г. по-английски в Америке; А. Р. Лурия, К анализу аффективных процессов: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1937.] По данным этого исследования, конфликт вызывает тем более резкое аффективное состояние, чем ближе к моторной сфере он разыгрывается: здесь в аффективном состоянии нарушаются прежде всего высшие автоматизмы, утрачиваются обобщённые схемы действий. По мере того как конфликт переносится в интеллектуальную сферу, его патогенное влияние обычно ослабляется, и аффект легче поддаётся преодолению.

Конфликтная, напряжённая ситуация, в которой образуется аффект, определяет вместе с тем и стадию, в которой он может — и значит должен — быть преодолён. Если часто говорят, что человек в состоянии аффекта теряет голову и потому совершает безответственные поступки, то в известном смысле правильно обратно: человек потому теряет голову, что, отдавши себя во власть аффекта, предаётся безответственному действию — выключает мысль о последствиях того, что он делает, сосредоточивается лишь на том, что его к этому действию толкает; именно сам этот процесс напряжённого бездумного действия без мысли о последствиях, но с острым переживанием порыва, который тебя подхватывает и несёт, он-то именно пуще всего дурманит и пьянит. Законченно аффективный характер эмоциональная вспышка приобретает лишь тогда, когда она прорывается в действии. Поэтому вопрос должен ставиться не так: преодолевайте — неизвестно каким образом — уже овладевший вами аффект, и вы не допустите безответственного аффективного поступка как внешнего выражения внутри уже в законченном виде оформившегося аффекта; а скорей

так: не давайте зародившемуся аффекту прорваться в сферу действия, и вы преодолеете свой аффект, снимете с нарождающегося в вас эмоционального состояния его аффективный характер. Чувство не только проявляется в действии, в котором оно выражается, оно и формируется в нём — развивается, изменяется и преобразуется.

Страсти

С аффектами в психологической литературе часто сближают страсти. Между тем общим для них собственно является лишь количественный момент интенсивности эмоционального возбуждения. По существу же они глубоко различны.

Страсть — это такое сильное, стойкое, длительное чувство, которое, пустив корни в человеке, захватывает его и владеет им. Характерным для страсти является сила чувства, выражающаяся в соответствующей направленности всех помыслов личности, и его устойчивость; страсть может давать вспышки, но сама не является лишь вспышкой. Страсть всегда выражается в сосредоточенности, собранности помыслов и сил, их направленности на единую цель. В страсти, таким образом, ярко выражен *волевой* момент стремления; страсть представляет собой единство эмоциональных и волевых моментов; стремление в нём преобладает над чувствованием. Вместе с тем характерным для страсти является своеобразное сочетание активности с пассивностью. Страсть полонит, захватывает человека; испытывая страсть, человек является как бы страдающим, пассивным существом, находящимся во власти какой-то силы, но эта сила, которая им владеет, вместе с тем от него же и исходит.

Это объективное раздвоение, заключающееся в природе страсти, служит отправной точкой для двух различных и даже диаметрально противоположных её трактовок; притом в трактовке этой частной проблемы находят себе яркое выражение две различные общефилософские мировоззренческие установки. Было даже время, время Р. Декарта и Б. Спинозы, когда именно эта проблема — вопрос о природе страстей — стала одной из основных философских, мировоззренческих проблем. На ней стоические тенденции столкнулись с христианскими традициями.

Для традиционной, в своей основе христианской, концепции всякая страсть, страсть как таковая, является тёмной фатальной силой, которая ослепляет и полонит человека. В ней сказывается роковая власть низшей телесной природы человека над её высшими духовными проявлениями. Она поэтому в своей основе всегда зло. «Страсти души» («Passions de l'âme») Р. Декарта и «Этика» Б. Спинозы, половина которой — книги III и IV — составляет трактат о страстях, противопоставили этой трактовке, которая и в дальнейшем ещё продолжает держаться (на ней построены, в частности, классицистские трагедии Ж. Расина), другую, принципиально от неё отличную (нашедшую себе отражение у П. Корнеля).

В противоположность христианской традиции, для которой страсть — это всегда злые влечения чувственной природы, проявление низших инстинктов, для Декарта разум и страсть перестают быть исключающими друг друга противоположностями. Его идеал — это человек большой страсти. Страсть, любовь не может быть для Декарта слишком большой: в великой душе всё велико; с ростом разума растёт и страсть, которая, требуя деятельной жизни, воплощается в делах и подвигах.

Сохраняя исходную тенденцию Декарта, Спиноза, однако, острее чувствует двойственную природу страсти. Он выделяет в качестве положительного её ядра стремление, желание, самоутверждение как основу, как сущность индивидуальности. Эта активность (actiones) души для Спинозы, как и

для Декарта, никогда не может быть чрезмерной; она всегда благо, всегда источник самоутверждающейся радостной действенности. Но собственно страсти (passiones), как состояния страдательные, означают всё же пленение души чуждой силой, рабство её, и задача разума — в освобождении человека от этого рабства страстей. Таким образом, в «Этике» Спинозы отчасти снова восстанавливается противопоставление, антагонизм разума и страсти.

Французские материалисты-просветители воспринимают и поддерживают антихристианский взгляд на страсть. К. А. Гельвеций в своей книге «О духе» посвящает особую главу вопросу о «превосходстве человека, охваченного страстью, над человеком холодным». [«De l'Esprit», Disc. III, ch. VI; К. А. Гельвеций, Об уме. М.-Пг., 1917. Рассуждение III. Гл. VII.] Эта точка зрения получает отражение во французском романе. О. Бальзак, в частности, начинающий с открыто декларируемых им традиционных взглядов на страсть, затем радикально меняет позицию. «Я изображаю действительность, — пишет он, — какова она есть, со страстью, которая является основной составной её частью» (из предисловия к «Человеческой комедии»). И в другом месте: «Страсть — это всё человечество». К. Маркс и Ф. Энгельс в ряде высказываний отчётливо сформулировали точку зрения, преодолевающую противопоставление страсти и разума, как внешних, друг друга исключающих противоположностей, и подчеркнули значение страсти. «Страсть, — пишет К. Маркс, — это есть энергично стремящаяся к своему предмету существенная сила человека». [К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. III. стр. 644; К. Маркс, Ф. Энгельс, Соч. Т. 42. С. 164.]

Страсть — большая сила, поэтому так важно, на что она направляется. Увлечение страсти может исходить из неосознанных телесных влечений, и оно может быть проникнуто величайшей сознательностью и идейностью. Страсть означает по существу порыв, увлечение, ориентацию всех устремлений и сил личности в едином направлении, сосредоточение их на единой цели. Именно потому, что страсть собирает, поглощает и бросает все силы на что-то одно, она может быть пагубной и даже роковой, но именно поэтому же она может быть и великой. Ничто великое на свете ещё никогда не совершалось без великой страсти.

Говоря о различных видах эмоциональных образований и состояний, нужно ещё отметить настроение.

Настроения

Под настроением разумеют общее эмоциональное состояние личности, выражающееся в «строе» всех её проявлений. Две основные черты характеризуют настроение в отличие от других эмоциональных образований. Эмоции, чувства связаны с каким-нибудь объектом и направлены на него: мы радуемся *чему-то*, огорчаемся *чем-то*, тревожимся из-за *чего-то*; но когда у человека радостное настроение, он не просто рад чему-то, а ему радостно — иногда, особенно в молодости, так, что всё на свете представляется радостным и прекрасным. Настроение не предметно, а *личностно*, — это, во-первых, и, во-вторых, — оно не специальное переживание, приуроченное к какому-то частному событию, а разлитое *общее* состояние.

Порождаясь как бы диффузной иррадиацией или «обобщением» какого-нибудь эмоционального впечатления, настроение часто характеризуется как радостное или грустное, унылое или бодрое, насмешливое или ироническое — по тому эмоциональному состоянию, которое является в нём господствующим. Но настроение отчасти более сложно и, главное, более переливчато-многообразно и по большей части расплывчато, более богато мало уловимыми оттенками, чем более чётко очерченное чувство. Оно поэтому иногда характеризуется, например,

как праздничное или будничное — своим соответствием определённой ситуации, или как поэтическое — своим соответствием определённой области творчества. В настроении отражаются также интеллектуальные, волевые проявления: мы говорим, например, о задумчивом и о решительном настроении. Вследствие своей «беспредметности» настроение возникает часто вне сознательного контроля: мы далеко не всегда в состоянии сказать, отчего у нас то или иное настроение.

В возникновении настроения участвует обычно множество факторов. Чувственную основу его часто образует органическое самочувствие, тонус жизнедеятельности организма и те разлитые, слабо локализованные органические ощущения (интроцептивной чувствительности), которые исходят от внутренних органов. Однако это лишь чувственный фон, который редко у человека имеет самодовлеющее значение. Скорее даже и само органическое, физическое самочувствие человека зависит, за исключением резко выраженных патологических случаев, в значительной мере от того, как складываются взаимоотношения человека с окружающим, как он осознаёт и расценивает происходящее в его личной и общественной жизни. Поэтому то положение, что настроение часто возникает вне контроля сознания — бессознательно, — не означает, конечно, что настроение человека не зависит от его сознательной деятельности, от того, что и как он осознаёт; оно означает лишь, что он часто не осознаёт именно этой зависимости, она как раз не попадает в поле его сознания. Настроение — в этом смысле бессознательная, эмоциональная «оценка» личностью того, как на данный момент складываются для неё обстоятельства.

То или иное настроение может как будто иногда возникнуть у человека под влиянием отдельного впечатления (от яркого солнечного дня, унылого пейзажа и т. д.); его может вызвать неожиданно всплывшее из прошлого воспоминание, внезапно мелькнувшая мысль. Но всё это обычно лишь повод, лишь толчок. Для того чтобы это единичное впечатление, воспоминание, мысль определили настроение, нужно, чтобы их эмоциональный эффект нашёл подготовленную почву и созвучные мотивы и распространился, чтобы он «обобщился».

Мотивация настроения, её характер и глубина у разных людей бывает весьма различной. «Обобщение» эмоционального впечатления в настроении приобретает различный и даже почти противоположный характер в зависимости от общего строения личности. У маленьких детей и у некоторых взрослых — больших детей — чуть ли не каждое эмоциональное впечатление, не встречая собственно никакой устойчивой организации и иерархии мотивов, никаких барьеров, беспрепятственно иррадиирует и диффузно распространяется, порождая чрезвычайно неустойчивые, переменчивые, капризные настроения, которые быстро сменяют друг друга; и каждый раз субъект легко поддаётся этой смене настроения, не способный совладать с первым падающим на него впечатлением и как бы локализовать его эмоциональный эффект.

По мере того как складываются и оформляются взаимоотношения личности с окружающим и в связи с этим, в самой личности выделяются определённые сферы особой значимости и устойчивости. Уже не всякое впечатление оказывается властным изменить общее настроение личности; оно должно для этого иметь отношение к особо значимой для личности сфере, по отношению к которой она особенно чувствительна. Проникая в личность, впечатление подвергается как бы определённой фильтровке; область, в которой происходит формирование настроения, таким образом ограничивается; человек становится менее зависимым от случайных впечатлений; вследствие этого настроение его становится значительно более устойчивым.

Настроение в конечном счёте оказывается теснейшим образом связанным с

тем, как складываются для личности наиболее жизненно важные для неё отношения с окружающими и с ходом её собственной деятельности. *Проявляясь* в «строе» этой деятельности, вплетённой в действенные взаимоотношения с окружающими, настроение в ней же и *формируется*. При этом существенным для настроения является, конечно, не сам по себе объективный ход событий, независимо от отношения к нему личности, а также и то, как человек расценивает происходящее и относится к нему. Поэтому настроение человека очень существенно зависит от его индивидуальных характерологических особенностей, в частности от того, как он относится к трудностям, — склонен ли он их переоценивать и падать духом, легко поддаваясь демобилизационным настроениям, либо перед лицом трудностей он, не склоняясь к их недооценке, питающей беспечное настроение, умеет сохранить бодрую уверенность в том, что он с ними справится.

Эмоциональные особенности личности

В эмоциональной сфере между людьми обнаруживаются особенно яркие индивидуальные отличия. Все особенности личности, её характера и интеллекта, её интересов и отношений к другим людям проявляются и отсвечивают в радуге его эмоций и чувств.

Основные различия в эмоциональной сфере личности связаны с различием *в содержании* человеческих чувств, в том, *на что*, на какие объекты они направляются и какое отношение к ним человека они выражают. В чувствах человека в форме непосредственного переживания выражаются все установки человека, включая и мировоззренческие, идеологические, всё его отношение к миру и прежде всего к другим людям. Если говорить о различном уровне чувств в смысле их ценности, о чувствах высших и низших, то исходить при этом надо прежде всего из идеологической ценности того содержания, которое то или иное чувство выражает. Гнев может быть благороден и любовь презренна в зависимости от того, на кого или на что они направляются.

Далее, типичные различия эмоциональных особенностей личности могут выражаться: 1) в сильной или слабой *эмоциональной возбудимости*; 2) в большей или меньшей *эмоциональной устойчивости*. Эти различия в эмоциональной возбудимости и устойчивости существенно характеризуют темперамент человека. Есть люди, которые легко воспламеняются и быстро гаснут, как и люди, у которых не сразу можно разжечь чувство, но, воспламенившись, они не скоро охладеют. Далее можно различать: 3) *силу*, или интенсивность, чувства и 4) его *глубину*. Чувство, сильное в смысле интенсивности или стремительности, с которой оно захватывает человека, может быть неглубоким. Этим увлечение отличается от любви. Любовь отлична от увлечения в первую очередь не интенсивностью чувства, а его глубиной, т. е. не тем, как стремительно оно прорывается в действие, а тем, как глубоко оно проникает в личность. «Глубина» проникновения чувства определяется тем, насколько существенно для данной личности данное чувство и та сфера, с которой оно связано. Существенную роль играет, далее, и широта распространения чувства. Она определяется тем, как широки и многообразны те сферы личности, с которыми оно сплелось. От этого в значительной мере зависит прочность чувства.

Характерологически очень существенными и глубокими являются различия между собственно эмоциональными, сентиментальными и страстными натурами.

Собственно эмоциональные натуры переживают свои чувства, отдаваясь их вибрациям; сентиментальные натуры скорее созерцают свои чувства, любуясь их переливами; натуры страстные живут своим чувством, воплощая его

напряжение в действии. У первых господствует аффективность; они впечатлительны, возбудимы, но скорее порывисты, чем действенны; для них само чувство с его захватывающим волнением важнее его объекта. Вторые — созерцательны и чувствительны, но пассивны; любовь для них по преимуществу любование. Третьи — действенны; ни переживание своего чувства, ни созерцательное любование его объектом их не удовлетворяет. Для них чувство — это не упоительное волнение и не блаженное созерцание, а страстное стремление.

Существует известное противоречие между эмоциональностью в специфическом смысле слова и интеллектуальностью, так же, как между сентиментальностью и действенностью. Но страстная натура может быть и действенной и интеллектуальной. Совершенно неправильно устанавливать какую-то внешнюю противоположность между страстью и разумом. В идеале «щедрого человека» — человека большой страсти — Р. Декарт сочетал в целостном единстве страсть, питающую разум, и разум, освещающий страсть. В этом он был, конечно, более прав, чем традиционная христианская мораль, для которой страсть всегда представляется лишь тёмной, чуждой, даже враждебной, слепо действующей силой. Так же сочетает мысль и страсть поэт, когда он говорит о своём герое: «Он знал одной лишь думы власть, одну, но пламенную страсть». Такая цельность недоступна ни эмоциональной, ни сентиментальной натуре.

Эти и ряд других типологических различий, которые можно было бы привести, характеризуя эмоциональность человека, конечно, не исчерпывают всего возможного многообразия различных оттенков индивидуального чувства. Потенциально бесконечное многообразие человеческих чувств не исключает, однако, того, что они часто бывают у людей удивительно трафаретны. Лишь в меру того, как личность является доподлинной индивидуальностью, имеющей своё лицо, чувство её оказывается поистине неповторимым.

Развитие эмоций у детей

Эмоциональная сфера, жизнь чувств проходит у ребёнка длинный путь развития, прежде чем достигнет той сложности и многообразия, которые доступны взрослому человеку.

На основании наблюдений, проведённых над эмоциональными реакциями новорождённых, Уотсон утверждает, что реакция гнева, страха и любви у детей врождённы. Однако целый ряд последующих более тщательных исследований (М. Шерман, Пратт, Нельсон, Сун [Краткую сводку новейших исследований по этому вопросу см. М. С. Jones and В. S. Burks, Personality development in Childhood. A Survey of Problems, Methods and experimental Findings, Waschington, 1936.] и др.) показал, что реакции страха и гнева в первое время после рождения неразличимы; они дифференцируются позже. Повторив опыты Уотсона, Шерман установил — путём опроса многих лиц, в числе которых были также лица, специализировавшиеся на уходе за детьми, — что определение характера эмоциональной реакции младенцев основывалось по преимуществу на знании ситуации, стимула; в тех случаях, когда эти последние были неизвестны, определение эмоциональной реакции становилось очень шатким, недостоверным.

Шерман, Бридж, Бюлер и др. допускают поэтому в качестве первичных лишь очень недифференцированные реакции «избегания неудовольствия», на основе которых лишь впоследствии образуются относительно сложные реакции «страха» и «гнева», объединяющие в единое целое ряд компонентов, и такую же недифференцированную сначала положительную реакцию.

Самые ранние эмоциональные проявления ребёнка связаны прежде всего с органическими потребностями и ощущениями. Потребность в пище, ощущения холода и мокроты, утрата равновесия, давление и препятствие свободе движений

вызывают первые отрицательные реакции ребёнка эмоционально-аффективного типа, аналогичные реакции страха, гнева и др. Ласка уже очень рано, через несколько недель после рождения, вызывает многообразные внешние проявления, обычно связанные с чувством удовольствия: общее возбуждение, потягивания, вздохи, ускорение пульса и периферического кровообращения, больший блеск глаз и пр. Аналогичное возбуждение вызывают движения. Мышечные, кинестетические ощущения очень рано порождают проявления, напоминающие выражение радости, — общее возбуждение, вздрагивание, гортанные звуки и щебетание, очень похожее на выражение удовольствия. С возрастающей лёгкостью движений сопровождающие их положительные эмоциональные проявления увеличиваются.

Внешние возбудители эмоциональных реакций сначала очень немногочисленны и ограничиваются элементарным раздражителем: реакция «гнева», например, вызывается стеснением движений при пеленании, реакция «страха» — утратой опоры и громкими звуками (Уотсон).

Важнейший этап в дальнейшем эмоциональном развитии ребёнка наступает тогда, когда не только ощущения, но уже и представления начинают вызывать всё более многообразные и сложные чувства. На этой новой основе возникают новые чувства, отражающие всё более сложную и всё более сознательную жизнь. Расширяется круг тех явлений, которые вызывают эмоции. Не только сильный шум или утрата равновесия, но и целый ряд других явлений, необычных для ребёнка или представляющихся ему на основании его расширяющегося опыта угрожающими, опасными, могут уже вызвать у него страх. Необходимым становится в связи с этим достаточно бережное и правильное обращение с ребёнком, чтобы не внедрить в него уже в ранние годы ненужного страха перед целым рядом явлений.

Заодно с расширением круга явлений, которые вызывают у ребёнка определённые, уже доступные ему эмоции, расширяется и круг эмоций или чувств, доступных ребёнку. Рано проявляется у ребёнка чувство симпатии к близким людям, непосредственно его окружающим, заботящимся о нём. Уже в раннем детстве, в преддошкольном возрасте можно наблюдать у детей более или менее ярко выраженные симпатии и предпочтения к матери или отцу, к бабушке и т. д. Это чувство симпатии постепенно начинает распространяться на более широкий круг людей, обнимая и тех, кто менее близко соприкасается с ребёнком, на животных и т. д. Оно становится вместе с тем всё более сознательным.

С этого, сначала очень несложного, чувства симпатии начинается развитие у ребёнка социальных чувств. В связи с развитием социальных чувств совершается и развитие личностных чувств — самолюбия, чувствительности к обиде, к порицанию и к похвале и т. д.

В дошкольном возрасте, а иногда и раньше можно наблюдать у детей уже и проявление эстетических чувств. Маленький Серёжа Б. мог в возрасте 2 лет часами с блаженной улыбкой и вспышками величайшего восхищения слушать музыку — Баха, Моцарта, Бетховена. В 2 года, услыхав впервые мычание коровы, он стал со страдальческой гримасой и слезами на глазах жаловаться матери — «как она некрасиво поёт» — и просил, чтобы это «пение» прекратили.

Тонкостью своего эстетического чувства некоторые дети резко выделяются среди своих сверстников. Нужно вообще сказать, что в отношении эстетических, как и вообще всех высших, более тонких чувств существуют очень значительные индивидуальные различия; индивидуальные особенности в этом отношении уже сравнительно рано начинают перевешивать возрастные.

Уже в пределах дошкольного возраста эмоциональная жизнь ребёнка может достичь относительно значительного богатства и разнообразия, в

особенности если воспитание даёт для их развития достаточную пищу. При всём том эмоциональная жизнь ребёнка-дошкольника, конечно, ещё очень существенно отличается от эмоциональной жизни взрослого. И у маленького дошкольника есть свои радости и печали, и для него они такие же большие и важные, как для взрослых те, которые их волнуют, но это другие радости и другие печали, другие события их вызывают, и само содержание чувств иное.

При всём многообразии индивидуальных различий в эмоциональных проявлениях разных детей некоторые общие черты, характеризующие более общие возрастные особенности эмоциональной сферы дошкольника, проявляются скорей всего в общей динамической стороне эмоциональных проявлений. В дошкольном возрасте детям по большей части свойственна относительно значительная эмоциональная возбудимость и слабая эмоциональная устойчивость. И в этом отношении, конечно, возможны значительные индивидуальные различия, связанные с особенностями темперамента. Но по большей части преддошкольник и маленький дошкольник легко приходят в возбуждение; малейший повод может вызвать проявление шумной радости или печали. Эти чувства так же быстро гаснут, как и загораются; иногда на глазах ребёнка ещё не просохли слёзы, а на губах уже играет улыбка. Значительная эмоциональная возбудимость дошкольника сказывается и на восприятии, и на мышлении дошкольника; она накладывает отпечаток на все его психические проявления, на весь психический облик ребёнка.

В школьном возрасте обычно наблюдается значительное снижение эмоциональной возбудимости. Благодаря этому дети 9—11 лет часто производят впечатление относительно большей уравновешенности и кажутся в этом отношении порой более похожими на взрослых, чем даже подростки, снова часто более возбудимые. При всём том устойчивость эмоциональных проявлений у ребёнка в первом школьном возрасте обычно не очень велика. Нет ещё в частности устойчивого круга сложившихся интересов.

По своему содержанию чувства школьника становятся значительно содержательнее и сложнее. Общее умственное развитие ребёнка под влиянием школьного обучения сказывается и на его чувствах, делает их осмысленнее, разумнее, сложнее. Вхождение *в школу* обычно знаменует *новый этап* и для эмоциональной жизни ребёнка. Поступление в школу и начало школьного обучения, с одной стороны, сильно расширяет умственные горизонты ребёнка, порождает новые интересы, даёт новое содержание и направление его эмоциональной жизни; с другой стороны, с вхождением в школу изменяются и отношения ребёнка с окружающими. Вхождение в школьный коллектив, расширение круга интересов и изменение характера связей с окружающими приводит к новому развитию социальных чувств. Иной характер приобретают товарищеские и дружеские чувства. Чувства симпатии становятся более сознательными, мотивированными и более прочными; завязываются товарищеские связи, которые иногда объединяют детей на много лет. Ввиду особой роли, которая принадлежит учителю в школе, существенное место в эмоциональной жизни ребёнка в школьные годы может и должно занять отношение к учителю.

При правильной постановке общественного воспитания в школе чувства ребёнка рано начинают выходить за пределы ближайшего окружения. Если при воспитании ребёнка в замкнутой буржуазной семье или мнимо «аполитичной» школе все чувства ребёнка обычно ограничены сферой узко личных отношений, то это ни в коем случае не является будто бы всеобщей возрастной закономерностью. Нашим, даже младшим, школьникам оказываются доступными чувства симпатии к угнетённым, негодование по отношению к их угнетателям,

восхищение перед героизмом советских лётчиков и т. п.

Наряду с высоким развитием эстетического чувства у некоторых совсем маленьких детей, нередко приходится наблюдать большую ещё незрелость в этом отношении у школьников. Маленькие школьники, например, редко умеют отличить художественное совершенство или несовершенство игры актёра от привлекательности или непривлекательности изображаемого им действующего лица и т. п. Развитие эстетических чувств, связанных с пониманием художественной ценности произведений искусства, требует специальной культуры, эстетического воспитания.

Значительные сдвиги происходят в процессе развития в дифференцированности эмоций и их объективности. Эмоции становятся менее диффузны. У ребёнка эмоциональное отношение к предмету распространяется на все его части и с частей на весь предмет. Дети в начале школьного возраста могут найти красивым даже самый безобразный почерк, если ребёнок, которому он принадлежал, им симпатичен. Лишь позднее эмоциональные оценки становятся более дифференцированными и объективными — ребёнок мог быть симпатичен, а почерк его — не нравиться, и наоборот, — ребёнок может не нравиться, а почерк его — признан красивым.

Сначала субъективные эмоциональные переживания ребёнка в известной мере непосредственно включаются в его восприятия, и лишь затем познание мира и эмоциональное к нему отношение дифференцируются. В дальнейшем отношение чувств к предметному миру снова восстанавливается на новой основе: отдифференцировавшись от восприятия, чувства получают вместе с тем всё более определённую предметную отнесённость; они организуются вокруг определённых предметных областей и становятся всё более стойкими формами предметного сознания, выражая изменённое отношение подрастающего человека к миру. Сначала они относятся преимущественно к частным реальным объектам. Затем, особенно в подростковом и юношеском возрасте, происходит двоякий сдвиг: не ограничиваясь единичными частными объектами, эмоции распространяются на область общего и отвлечённого; не только вещи, но и идеи начинают привлекать к себе. Вместе с тем преодолевается эмоциональная поглощённость непосредственным окружением, характерная сначала для детей. Эмоциональное развитие человека проходит в этом отношении путь, аналогичный пути его интеллектуального развития: чувство, как и мысль ребёнка, сначала поглощено непосредственно данным; лишь на определённом уровне развития оно высвобождается от непосредственного окружения — родных, близких, в которое ребёнок врос, и начинает сознательно направляться за пределы этого узкого окружения. Заодно с перемещением эмоций от единичных и частных объектов в область общего и абстрактного, происходит другой, не менее показательный сдвиг — чувство становится избирательным. Его объект из частного и единичного становится индивидуализированным: вот именно *этот* человек и только *он* привлекает к себе. Лишь соединение этих двух моментов — индивидуализации с общностью и идейностью — определяет специфику зрелого чувства, формирующегося у подростка.

Происходящий у подростка и юноши процесс включения его в культуру той общественной среды, к которой он принадлежит, влечёт за собой расширение и перестройку его эмоциональной сферы. Новые области предметного мира приобретают для него жизненный смысл, и новые чувства начинают светиться и пламенеть в нём. В человеке формируются новые чувства — этические, эстетические и т. д., и новые сферы бытия, до сих пор блёклые и безразличные, загораются яркой, праздничной жизнью. Чувства человека при этом всё более объективируются, «опредмечиваются»; они теряют узко личный характер:

нравится и привлекает уже не только то, что приятно. Вместо того чтобы полонить и направлять суждение человека, чувство начинает часто перестраиваться и направляться в сторону, определяемую идеологией.

Подросток включается в коллектив, объединённый идейными интересами и установками; сами чувства его перестраиваются; для него становятся доступными чувства к другим людям на основе идейной общности. Социальное, а в классовом обществе классовое содержание эмоций выступает всё более явственно и осознанно. Растёт и крепнет чувство классовой солидарности. Оно начинает охватывать трудящихся всего человечества. Вместе с тем всё сознательнее становится совсем особое чувство советского патриотизма, который теснейшим образом сочетается с интернационализмом, чувство к своей родине, являющейся идейной родиной трудящихся всего мира.

В эмоциональной сфере находит себе отражение всё многообразие социальных отношений, в которые включается юноша, и идеология, из которой он исходит. Вместе с тем его чувства становятся и всё более индивидуализированными, — они всё в большей степени выражают его характер. Всё более многообразными становятся проявляющиеся в них индивидуальные различия установок, интересов, идеалов, отражающие индивидуальный путь развития юноши, формирования его личности и её направленность. В этом процессе формирования личности подрастающего человека существенную роль играет воспитание.

Развитие эмоций неразрывно связано с развитием личности в целом. Эмоции и чувства, которые появляются у человека на определённой стадии его развития, не являются обязательно лишь продолжением, хотя и усложнённым опытом, его эмоций на предшествовавшей стадии. Эмоции не развиваются сами по себе. Они не имеют своей собственной истории; изменяются установки личности, её отношение к миру, складывающееся в деятельности и отражающееся в сознании, и вместе с ними преобразуются эмоции. Эмоции не развиваются из эмоций в замкнутом ряду Чувства, специфичные для одного периода, не находятся в непрерывной связи с чувствами предшествующего периода. Новые чувства появляются вместо старых, уже отживших. Когда определённая эпоха в жизни человека отходит в прошлое и на смену ей приходит новая, то вместе с тем одна система эмоций сменяется другой. В развитии эмоциональной жизни имеется, конечно, известная преемственность. Но переход от чувств одного периода к чувствам последующего опосредован всем развитием личности.

В свою очередь одно какое-нибудь чувство, ставшее особенно значительным переживанием для данной личности, может определить как бы новый период в её жизни и наложить на весь её облик новый отпечаток. В. Г. Короленко в своих автобиографических записках рассказывает, как впечатление, произведённое на него первым уроком нового учителя, стало как бы поворотным моментом в истории его развития, а А. М. Горький в «Детстве» пишет: «Дни нездоровья (после обиды, нанесённой ему побоями деда. — *С. Р.*) были для меня большими днями жизни. В течение их я, должно быть, сильно вырос и почувствовал что-то особенное. С тех пор у меня явилось беспокойное внимание к людям, и, точно мне содрали кожу с сердца, оно стало невыносимо чутким ко всякой обиде и боли, своей и чужой». [М. Горький, Детство, Соч., т. 16, 1933, стр. 24; А. М. Горький, Детство // Полн. собр. соч.: В 30 т. М., 1972. Т. 15. С. 29.]

Воспитание через эмоциональное воздействие — очень тонкий процесс. Менее всего именно здесь, в развитии эмоциональной стороны личности, приемлемо и допустимо механистическое упрощенчество. Теоретические ошибки механистических теорий могут привести на практике к очень пагубным последствиям.

Для представителей тех теорий, для которых эмоция — или бесполезный пережиток, или дезорганизатор нашего поведения, единственным педагогическим выводом должно было бы быть признание целесообразности подавления и преодоления эмоций. Но в действительности эмоции выступают далеко не только как дезорганизующие «шоки»; они могут быть мощным стимулом к деятельности, мобилизующим нашу энергию.

Основная задача поэтому заключается не в том, чтобы подавлять и искоренять эмоции, а в том, чтобы надлежащим образом их направить. Это большая по своему жизненному значению проблема.

При её разрешении нужно учесть следующее: можно себе поставить сознательную цель что-нибудь понаблюдать, запомнить, продумать и т. д., но нельзя себе поставить прямой целью испытать определённое чувство. Всякая попытка его непосредственно вызвать в себе может породить лишь игру в чувство, актёрскую позу, вывих, фальшь, — что угодно, но только не чувство. Большой мастер практической — сценической — психологии К. С. Станиславский отлично это понимал и ярко показал. Сказанное им относится не только к чувствам актёра на сцене. То же верно и для чувств человека в жизни. Подлинные чувства — переживания — плод жизни. Они не делаются, они возникают, зарождаются, живут и умирают, но возникают они, так сказать, по ходу действия, в зависимости от изменяющихся в процессе деятельности человека его отношений к окружающему. Поэтому нельзя произвольно по заказу вызывать у себя чувство: чувство в своей непосредственности прямо не подвластно извне на него действующей воле, оно — своевольное дитя природы. Но чувства можно косвенно, опосредованно направлять и регулировать через посредство деятельности, в которой они и проявляются и формируются.

Формирование и переделка эмоций совершается по преимуществу в результате включения человека в новую практику, изменяющую его основные установки, общую направленность личности. Существенное значение имеет при этом не голая автоматическая деятельность, а новое осознание стоящих перед человеком задач и целей. Существенное значение в воспитании эмоций имеет также повышение общего уровня развития и широты его, совершающееся в процессе умственного, нравственного и эстетического воспитания.

Если неправильно стремление подавлять или искоренять эмоции, то, однако, умение регулировать их проявления необходимо. Желательно, чтобы наша деятельность, направленная на разрешение стоящих перед нами задач, была насыщена эмоциональностью, мобилизующей нашу энергию, но эмоции не должны превратиться в основной регулятор нашей деятельности. Признание их основным регулятором в конечном счёте неизбежно оказывается более или менее утончённой формой старой гедонической теории, согласно которой высший закон, определяющий человеческое поведение, сводится к тому, что человек всегда стремится к наслаждению или удовольствию, к приятному и избегает неприятного. Это утверждение не соответствует не только какой-нибудь выспренной морали, но и трезвым фактам действительности. Эмоциональные факторы могут быть одним из мотивов поведения, но вопрос о регулировании человеческой деятельности в целом не решается одними эмоциями; он ставит перед психологией проблему воли.

Глава XIV. Воля

Природа воли

Всякое волевое действие является целенаправленным действием. Волевое действие сформировалось у человека в процессе труда, направленного на

производство определённого продукта. Направляясь на определённую цель, действие во всём своем ходе должно регулироваться в соответствии с этой целью. Цель, преследуемая действующим субъектом, должна осуществиться как результат его действий. Специфически человеческие действия все являются волевыми в этом широком смысле слова, — все они сознательные, целенаправленные действия, все они включают целеустремлённость и сознательное регулирование хода действия в соответствии с целью.

Однако осознание единичной цели своего желания, порождённой побуждением, которое в данную минуту владеет человеком, представляет ещё очень невысокую ступень сознательности. Сознательный человек, приступая к действию, отдаёт себе предварительно отчёт в последствиях, которые повлечёт за собой осуществление стоящей перед ним цели, а также в мотивах, которые его к этому действию побуждают. В результате иногда обнаруживается расхождение между желанной целью и нежелательными последствиями или трудностями, с которыми в силу объективных внешних условий связана её реализация. Действие, совершающееся в условиях такого конфликта внутренне противоречивых тенденций, — это *волевое действие* в более тесном и *специфическом* смысле слова. В силу противоречивости действительности, а также в частности сложной иерархии различных и часто противоречивых побуждений человека, этот в принципе частный случай является довольно общим. Он даёт волевое действие особой напряжённости.

Там, где этот конфликт противоречивых тенденций оказывается сверхтрудным, непосильным человеку, волевое действие переходит в аффективное или импульсивное действие — разрядку.

Различая волевые процессы, мы не противопоставляем их интеллектуальным и эмоциональным; мы не устанавливаем никакой взаимоисключающей противоположности между интеллектом, чувством и волей. Один и тот же процесс может быть и обыкновенно бывает и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым. Всякий волевой процесс всегда включает вместе с тем интеллектуальные и более или менее эмоциональные моменты, а интеллектуальные и эмоциональные в свою очередь сплошь да рядом бывают волевыми (произвольное запоминание, произвольное внимание). Изучая волевые процессы, мы изучаем волевые компоненты психических процессов. Вместе с тем волевой процесс ещё более непосредственно и органически, чем процессы эмоциональный и интеллектуальный, включён в действие и неразрывно связан с ним. Так что изучение волевого акта непосредственно переходит в изучение действия или, вернее, *изучение волевого акта это и есть изучение действия* в отношении способа его регуляции.

Зачатки воли заключены уже в потребностях, как исходных побуждениях человека к действию. Потребность, т. е. испытываемая человеком нужда в чём-нибудь, — это состояние пассивно-активное: пассивное, поскольку в ней выражается зависимость человека от того, в чём он испытывает нужду, и активное, поскольку оно заключает стремление к её удовлетворению и тому, что может её удовлетворить. В этой активной стороне пассивно-активного состояния потребности и заключены первые зародыши воли, связанные ещё неразрывно с сенсорной и аффективной чувствительностью, в которой первично отражается потребность. Состояние чувствительности, выражающее потребности, обычно связано с сенсомоторным моментом зачаточных движений, направленных на их удовлетворение. Поэтому и в силу внутренних изменений тонуса, с которым оно связано, уже первичное чувственное переживание потребности включает известное динамическое напряжение — тенденцию, стремление.

Но одно дело испытывать стремление, а другое — осознавать его. В

зависимости от меры осознания стремление выражается в виде влечения, желания или хотения. Потребность, в частности органическая, ещё не осознанная, не направляющаяся на определённый предмет, выступает сначала в виде влечения.

Влечение не осознано и беспредметно. Пока человек лишь испытывает влечение, не зная, какой предмет это влечение удовлетворит, он не знает, чего он хочет, перед ним нет осознанной цели, на которую он должен был бы направить своё действие. С одной стороны — имеются влечения, субъективно выражающие потребность, но не заключающие осознания тех предметов, которые способны их удовлетворить, а с другой — предметы, в которых человек нуждается для удовлетворения своих потребностей, но которые противостоят ему. Возникновение волевого действия предполагает прежде всего установление между ними осознанной связи. Субъективное выражение потребности, её отражение в психике должно стать осознанным и предметным — влечение должно перейти в желание. Это «опредмечивание» является необходимой предпосылкой возникновения волевой деятельности. Лишь тогда, когда осознан предмет, на который направляется влечение, и объективное выражение потребности становится осознанным и предметным желанием, направленным на определённый объект, человек знает, чего он хочет, и может на новой осознанной основе организовать своё действие. Существенной предпосылкой возникновения волевого действия является, таким образом, переход к предметным формам сознания.

Осознанная связь между потребностями и предметами, которые их удовлетворяют, устанавливается в практическом действенном опыте удовлетворения этих потребностей. Включаясь в практическое, осознанное субъектом отношение к его потребностям, предметы становятся объектами его желаний и возможными целями его действий.

Между желаниями человека и предметами объективной действительности в результате создаётся двустороннее отношение. Желание не является уже не объективированным, не опредмеченным переживанием, каким представлялось влечение; его отношение к предмету этого желания для него существенно. С другой стороны, и сам предмет приобретает в отношении к человеку новый аспект. Если у меня есть желание, направленное на какой-нибудь предмет, то этот предмет для меня желанный. Он может не только удовлетворить возникшее независимо от него желание, но и вызвать, пробудить его. Между предметом и желанием создаётся в силу этого сложная взаимозависимость. Она обусловлена состоянием потребности, которую выражает желание и удовлетворяет предмет. Очень сильная и не удовлетворённая, поэтому активная, потребность может выразиться в таком интенсивном желании, которое и в отсутствии предмета вызовет мысль о нём и стремление к нему. При этом очень сильная потребность может сделать желанным предмет, который при несколько меньшей её напряжённости не представлялся бы таковым. С другой стороны, присутствие предмета может вызвать желание, которое само, вследствие меньшей интенсивности выражаемой им потребности, в отсутствии предмета не пробудилось бы. Сложная взаимосвязь потребностей и предметов играет существенную роль в зарождении волевого акта. [К. Левин выдвинул эту проблему в своём учении о потребностях. Он подчеркнул, что возникновение у человека потребности всегда означает, что некоторый круг предметов приобретает для него побуждающий характер (Aufforderungscharakter). Это положение о двустороннем характере отношения между потребностью и предметом получило, однако, у Левина специфическое истолкование в духе общей его теории. Окружение человека представляется Левину «силовым полем», в которое включён человек. Всё поведение его определяется динамическими

соотношениями, которые в этом поле ситуации создаются, независимо от сознательного отношения субъекта к происходящему. Но вместе с тем само это силовое поле, к которому сведено окружение человека, представляется лишь проекцией его потребностей и целиком психологизируется.]

Зависимость между потребностями и предметами, которые их удовлетворяют, этим не исчерпывается. Существенно, что сами потребности, по мере их удовлетворения различными предметами, дифференцируются, преобразуются, изменяются. Новые потребности заставляют искать новых способов их удовлетворения, а новые способы их удовлетворения порождают новые потребности. Таким образом, всё расширяются побуждения деятельности, и вместе с тем расширяется и дифференцируется круг предметов, способных служить объектами желаний и целями действий.

Будучи в своих первоначальных истоках связано с потребностями, волевое действие человека никогда, однако, не вытекает непосредственно из них. Волевое действие человека всегда опосредовано более или менее сложной работой его сознания — осознанием побуждений к действию как мотивов и его результата как цели. Волевое действие, исходя из побуждений, направляется на осознанную цель.

Для правильного понимания волевого действия очень важно уяснить себе истинное отношение между побуждениями и целью волевого действия. Интеллектуалистическая концепция рассматривает обычно цель, как представление, от которого как от первоисточника исходит вся детерминация волевого процесса. Это приводит к телеологическому пониманию волевого акта. Осознанная цель, несомненно, играет очень существенную роль в волевом действии; она должна определять весь ход его. Но цель, которая детерминирует волевой процесс, сама причинно детерминируется побуждениями, мотивами, которые являются отражением в психике потребностей, интересов и т. д. Постановка цели всегда связана с возникновением соответствующих побуждений, в силу которых тот или иной предмет или возможный результат действия становится его целью. Но, с другой стороны, в волевом действии сами побуждения не действуют непосредственно в виде совершенно слепого импульса, а опосредованно через осознанную цель.

Для того чтобы действие было осуществлением цели, необходимым условием является возможность его сознательного регулирования так, чтобы весь ход действия определялся целью и приводил к её осуществлению. Таким образом, волевая деятельность исходит из побуждений, источником которых являются потребности и интересы человека; направляется на осознанные цели, которые возникают в связи с исходными побуждениями; совершается на основе всё более сознательного регулирования.

Волевое действие — это кортико-пирамидальный процесс. В его выполнении участвует ряд центров: низшие двигательные центры, центры, расположенные в двигательной зоне коры, из которой исходят идущие к низшим центрам проводящие пути, и центры той зоны, в левом полушарии, с которой связаны все высшие, наиболее сложные виды деятельности человека. Поражение отдельных участков двигательной зоны и проекционных систем производит частичные параличи дифференцированных движений; поражение зоны в левом полушарии, с нарушением которой связаны также расстройства других высших психических функций (мышления, речи), вызывает так называемые апраксические расстройства — расстройства сложного волевого действия.

Подчинение непроизвольной импульсивности сознательному регулированию, выработавшееся у человека в процессе общественной практики, предполагает новое специфическое отношение человека как субъекта к миру.

Человек должен выделить себя из природы, противопоставить себя предметному миру. Он должен обрести свободу по отношению к непосредственно данному, с тем чтобы иметь возможность его изменять. Свобода волевого акта, выражающаяся в его независимости от импульсов непосредственной ситуации, означает, что поведение человека не детерминировано прямо его непосредственным окружением, а, конечно, не то, что оно вообще не детерминировано. Волевые действия не менее детерминированы и закономерны, чем непроизвольные — импульсивные, инстинктивные, рефлекторные — движения; но только закономерность и детерминированность их иная. Из непосредственной она становится опосредованной. Волевое действие опосредуется через сознание личности.

Заодно с изменением отношения действия к окружающей действительности изменяется и отношение его к личности, от которой оно исходит. Поскольку действие в волевом акте не вызывается импульсом в порядке автоматической разрядки, а опосредуется сознательным процессом и приобретает избирательный характер, оно является в большей или меньшей степени проявлением личности, выражением её сознательной направленности. В отличие от импульсивного действия, которое как бы проходит через человека и вырывается у него, волевой акт исходит от человека и направляется им. Такое действие становится в подлинном смысле слова поступком, в котором человек себя выявляет и которым он устанавливает своё отношение к другим.

Наличие у человека воли связано с наличием значимых для него целей и задач. Чем более значимы и притягательны для человека эти цели, тем — при прочих равных условиях — сильнее будет его воля, напряжённее желания, упорнее стремление к их осуществлению. Значимой целью является для человека, во-первых, то, что — как выше отмечалось — связано с его потребностями и интересами. Но для человека значимым является не только то, что связано с его партикулярно-личностными интересами и потребностями. Удовлетворение самих личных его потребностей в обществе, основанном на разделении труда, обусловлено направлением деятельности индивида на удовлетворение не непосредственно его личностных, а общественных потребностей. Для человека как общественного индивида, как личности, общественно-значимое, далеко выходящее за пределы лишь партикулярно-личностных интересов и иногда вступающее с ними в жесточайший конфликт, становясь личностно-значимым, т. е. значимым для данной личности, порождает в человеке динамические тенденции иногда большой действенной силы — *тенденции долженствования*, однородные по своему динамическому эффекту с *тенденциями влечений*, но существенно отличные от них по своему содержанию и источнику. Воля человека — это единство этих двух компонентов, соотношение между которыми может, однако, складываться по-разному (см. дальше). Чем-то внешне противостоящим воле индивида должное представляется только тогда, когда всё значимое для личности сводится к одному только партикулярно-личностному. Если человек *переживает* что-нибудь как *должное* (а не только знает, что оно считается таковым), он уже какой-то стороной своего существа *хочет* этого, даже если при этом ему — непроизвольно — *хочется* чего-то другого. Должное — это общезначимый моральный компонент личностной воли, т. е. воли индивида, для которого общественно-значимое является вместе с тем и личностно для него значимым.

Возникновение воли у человека необъяснимо только изнутри идущей перестройкой внутренних процессов в духе традиционной функциональной психологии. Оно предполагает изменение во взаимоотношениях индивида с окружающим его внешним миром, обусловливающее и внутреннюю перестройку. Отправной пункт становления воли заключён во влечениях (а также в их

аффективных компонентах, в элементарных чувствах-переживаниях чего-то как желанного, притягательного или отталкивающего). Но пока действия индивида находятся во власти влечений, определяясь непосредственно органическими, природными особенностями индивида, до тех пор у него ещё нет воли в специфическом смысле этого слова. Воля в собственном смысле возникает тогда, когда человек оказывается способным к рефлексии по отношению к своим влечениям, к тому, чтобы так или иначе *отнестись* к ним. Для этого индивид должен быть в состоянии подняться над своими влечениями и, отвлекаясь от них, осознать самого себя, как «я», как субъекта, у которого могут иметься те или иные влечения, но который сам не исчерпывается ни каким-нибудь одним из них, ни их суммой, а, возвышаясь над ними, в состоянии произвести выбор между ними. В результате его действия определяются уже не непосредственно его влечениями как природными силами, а им самим. Возникновение воли, таким образом, неразрывно связано — как сторона или компонент — со становлением индивида как *самоопределяющегося* субъекта, который сам свободно — *произвольно* — определяет своё поведение и отвечает за него. Таким субъектом, способным к самосознанию и самоопределению, человек становится через осознание своих отношений к другим людям, которые объективируются в нормах права и нравственности. *Воля* в специфическом для человека смысле этого слова, поднимающаяся над уровнем одних лишь природных органических *влечений*, предполагает существование *общественной* жизни, в которой поведение людей регламентируется нравственностью и правом. Отвлечение воли от влечений обусловлено организацией общественно-трудовой жизни, основанной на общественном разделении труда. В обществе, основанном на разделении труда, человек может удовлетворить свои потребности, лишь направляя свою деятельность на производство предметов, которые, как правило, непосредственно служат не для удовлетворения личных потребностей индивида и не определяются поэтому непосредственно его влечениями. В процессе этой деятельности *цели* человеческих действий *отделяются* от его *влечений* как непосредственного выражения чисто личностной потребности и перестают быть их прямой, непосредственной проекцией. В процессе общественной жизни выделяются общественные блага и ценности, которые выступают для индивида как независящие от его влечений объективированные ценности. По мере того как в процессе общественной жизни, в результате воспитания и т. д., общественно-значимое становится вместе с тем и личностно-значимым для индивида, эти объективированные в процессе общественной жизни блага и ценности становятся целями деятельности индивида. Они порождают новые динамические тенденции. Проистекая из общественной жизни, они, включаясь в мотивацию, порождают новое её содержание и строение: человек не только признаёт благом и целью своих действий то, чего ему непосредственно, непроизвольно *хочется*, но он начинает *хотеть* того, а не иного, потому что он проникается сознанием, что это благо, что это ценно и должно стать целью его действий. Таким образом, внешняя объективная организация общественной жизни и деятельности людей обусловливает специфический внутренний строй регуляции их деятельности. Она определяется уже не непосредственно влечениями как неосознанными природными силами, а зависит от общественного по своему источнику и содержанию сознательного *отношения* индивида к совершающемуся, значит, от него, от его свободного выбора, от его *воли*. Становление воли — это становление субъекта, способного к самоопределению.

Выделившийся, таким образом, самоопределяющийся субъект бывает иногда склонен противопоставить себя и обретённую им волю всякому объективному содержанию и признать всё зависимым лишь от собственного

произвола. И поскольку субъект выделился и овладел своим поведением, опосредуя всё им совершаемое своим отношением к окружающему, у него имеется формальная возможность занять такую позицию. Однако эта позиция никак не является высшей ступенью в развитии воли, высшей её формой, или наиболее завершённым ее проявлением. Напротив, высшего, наиболее полного и совершенного своего выражения воля достигает тогда, когда выделившийся и осознавший себя субъект снова входит — по-новому — в объективное содержание и, проникаясь им, начинает жить и действовать так, что само объективное содержание, обретая в субъекте новую форму существования, начинает жить и действовать в нём и через него. При этом для субъекта, поднявшегося до самосознания и самоопределения, и само это объективное, всеобщее, общественно-значимое содержание перестаёт быть внешней данностью, которую он должен, не мудрствуя лукаво, принять именно как данное и непреложное, не вдаваясь в критическое рассмотрение того, что именно ему преподносится по существу. В действительности и по отношению к праву — так называемому позитивному, на данный момент действующему, — и морали — ходячей, на данном этапе признанной, — субъект сохраняет и право и обязанность по существу проверить и решить, что именно ему надлежит признать (иначе признание общественных норм со стороны субъекта было бы совершенно формальным), и самому решить, как именно ему поступить, чтобы действовать в соответствии со своим *личным* убеждением (иначе его поведение, даже при внешнем соблюдении им моральных норм, было бы лишено всякого внутреннего морального содержания). Однако речь при этом идёт совсем не о том, чтобы подчинить общественно-значимое контролю только партикулярно-личностного, предоставить его судьбу на усмотрение голой субъективности и сделать зависимым от её произвола: речь идёт о том, чтобы самое личное убеждение человека, проникаясь общественно-значимым содержанием, стало в силу этого судьёй в вопросах должного — права и нравственности.

Проблема воли, поставленная не только функционально и в конце концов формально, а по существу, — это прежде всего вопрос о *содержании* воли, о том, *какие* мотивы и цели являются для неё определяющими, и в связи с этим вопрос о её *строении*, т. е. о том, как реально складываются у людей в тех или иных конкретных условиях соотношения между партикулярным и всеобщим в том, что вообще значимо для личности.

У одних всё значимое для личности сплющено и сведено к только личностным, партикулярно-личностным мотивам, и если они и совершают поступки, которые по своим внешним результатам отвечают предписаниям общественной нравственности, то и в этом случае нравственное содержание не входит в мотивы человека и не детерминирует как таковое его воли.

У других общественно-значимое уже осознаётся как должное, значимое, обязательное, но переживается ещё как чуждая внешняя сила, противостоящая тому, с чем личность себя отожествляет и что переживает как своё личное, в чём сама она кровно заинтересована: воля в таком случае расщеплена на внешние друг другу компоненты — влечения и долженствования — и поглощена разрешением их постоянно возобновляющегося конфликта. И, наконец, самое общественно-значимое может стать для личности её кровным, личным, составляющим самое существенное и основное её собственного существа: воля в этом случае становится более единой, цельной, монолитной. Противоречия в мотивах неизбежны и для неё, но противоречивые тенденции не противостоят в ней как внешние противоположности, а включаются как подчинённые моменты в единство её основных устремлений. И такая воля вступает иногда в противоречие не только с порой поднимающимися узко-личностными мотивами, не только с

внешними обстоятельствами и препятствиями, которые приходится преодолевать для реализации общезначимых целей — норм права и нравственности — в конкретных условиях действительности, но и с самыми этими нормами права и нравственности. Весь вопрос в таком случае заключается в том, с каких позиций эта борьба ведётся. Борьба личности и личной воли против действующего права и ходячей нравственности — это вовсе не всегда борьба только личностного, т. е. партикулярно-личностного, против общественно-значимого, всеобщего. Иногда это борьба не против права и законов, а против уже отжившего права, ставшего бесправием и беззаконием, за новое право; не против нравственности вообще, а против норм ходячей морали за новую, более высокую нравственность. Здесь *личность* выступает как представитель и носитель *всеобщего* в его развитии и становлении, а *общество*, точнее, та пусть ещё господствующая часть его, которая представляет уже отжившее и отмирающее, — как представитель и блюститель *партикулярных*, утерявших в ходе общественного развития своё передовое всеобщее значение особенностей данного общественного строя: так мало обосновано формальное внешнее противопоставление личного и общественного при определении содержания и строения воли человека!

Подобно тому как в процессе мышления логика вещей — объектов мысли, — определяя предметно-смысловое содержание задач, разрешаемых мышлением, через них входит в него определяющим началом, подобно этому объективное содержание нравственности, регулирующей межлюдские отношения, входит определяющим началом в волю человека, поскольку она направляется на общественно-значимые цели. Строение воли человека существенно зависит от того, какое складывается соотношение между партикулярно-личностным и общественно-значимым в личностно-значимом для человека. Общественно-значимое, должное, моральное может оказаться для того или иного человека противостоящим его воле — «трансцендентным» — в том случае, если значимым для него является лишь отвечающее его партикулярно-личностным интересам; но возможно и иное положение — когда общественно-значимое, не растворяясь в партикулярно-личностном и не противопоставляясь извне всему личностно-значимому, входит своим объективно-нравственным содержанием в сознание и волю человека определяющим началом. Этот вопрос разрешается не метафизическими рассуждениями, раз навсегда, а процессом реального развития личности в определённой общественной среде; в ходе его с изменением отношения личности к общественным нормам морали сдвигаются и перестраиваются взаимоотношения между различными компонентами воли. Нравственное развитие человека в том и состоит, что он поднимается над всем только партикулярно-личностным, и всеобще-значимое становится для него вместе с тем и личностно-значимым.

Это решение вопроса о соотношении морали и воли, как и соответствующее ему решение вопроса о соотношении логики и мышления являются двумя звеньями единого решения проблемы *идеологии* и *психологии*. Это решение с внутренней необходимостью вытекает из наших исходных положений, согласно которым внутреннее, психическое определяется опосредованно через соотношение своё к объективному и составляет его специфическую, но существенную часть.

Протекание волевого процесса

Волевое действие может реализоваться в более простых и более сложных формах.

В простом волевом акте побуждение к действию, направленному на более или менее ясно осознанную цель, почти непосредственно переходит в действие,

не предваряемое сколько-нибудь сложным и длительным сознательным процессом; сама цель не выходит за пределы непосредственной ситуации, её осуществление достигается посредством привычных действий, которые производятся почти автоматически, как только импульс дан.

Для сложного волевого акта в его наиболее выраженной специфической форме существенно прежде всего то, что между импульсом и действием вклинивается опосредующий действие сложный сознательный процесс. Действию предшествует учёт его последствий и осознание его мотивов, принятие решения, возникновение намерения его осуществить, составление плана для его осуществления. Таким образом, волевой акт превращается в сложный процесс, включающий целую цепь различных моментов и последовательность различных стадий или фаз, между тем как в простом волевом акте все эти моменты и фазы вовсе не обязательно должны быть представлены в сколько-нибудь развёрнутом виде.

В сложном волевом действии можно выделить 4 основные стадии, или фазы: 1) возникновение побуждения и предварительная постановка цели; 2) стадия обсуждения и борьба мотивов; 3) решение; 4) исполнение.

Основным содержанием первой фазы в развитии волевого действия являются возникновение побуждения и осознание цели. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В реальном протекании волевого действия различные фазы могут в зависимости от конкретных условий приобретать больший или меньший удельный вес, иногда сосредоточивая на себе в основном весь волевой акт, иногда вовсе выпадая.

Традиционная психология, отражавшая по преимуществу психологию рефлектирующего интеллигента, находящегося на распутье, раздираемого сомнениями, борьбой мотивов, выдвигала в качестве ядра волевого акта именно эту «борьбу мотивов» и следующее за ней более или менее мучительное решение. Внутренняя борьба, конфликт со своей собственной, как у Фауста, раздвоённой душой и выход из неё в виде внутреннего решения — всё, а исполнение этого решения — ничто.

В противоположность этому другие теории стремятся вовсе выключить из волевого действия всю внутреннюю работу сознания, связанную с выбором, обдумыванием, оценкой; с этой целью они отделяют мотивацию воли от самого волевого акта. В результате волевое действие или даже волевой акт превращается в чистую, т. е. голую, импульсивность. Гипертрофии рефлектирующей сознательности противопоставляется другая крайность — импульсивная действенность, сбрасывающая с себя вовсе сознательный контроль.

В действительности всякое подлинное волевое действие является *избирательным* актом, включающим *сознательный* выбор и решение. Но это никак не значит, что борьба мотивов является его центральной частью, его душой. Из самого существа волевого действия, как действия, направленного на осуществление цели, на реализацию замысла, вытекает, что основными его частями являются его исходная и завершающая фаза — ясное осознание цели и настойчивость, твёрдость в её достижении. Основа волевого действия — целеустремлённая, сознательная действенность.

Признание господствующего значения исходной и завершающей фазы волевого действия — осознания цели и её осуществления — не исключает, однако, ни существования других фаз, ни того, что в конкретных, очень многообразных и изменчивых, условиях реальной действительности в том или ином частном случае на передний план выступает и другая фаза или момент волевого акта. Все они подлежат поэтому анализу при всестороннем изучении

воли. Волевой акт начинается с возникновения побуждения, выражающегося в стремлении. По мере того как осознаётся цель, на которую оно направляется, стремление переходит в желание; возникновение желания предполагает известный опыт, посредством которого человек узнаёт, какой предмет способен удовлетворить его потребность. У того, кто этого не знает, не может быть желания. Желание — это опредмеченное стремление; оно направлено на определённый предмет. Зарождение желания означает поэтому всегда возникновение или постановку цели. Желание — это целенаправленное стремление.

Но наличие желания, направленного на тот или иной предмет как цель, ещё не является законченным волевым актом. Если желание предполагает знание цели, то оно не включает в себя ещё мысли о средствах и хотя бы мысленного овладения ими. Оно поэтому не столько практично, сколько созерцательно и аффективно. Желать можно и того, в достижимости чего не уверен, хотя твёрдое знание абсолютной недостижимости предмета желания, несомненно, парализует, если не убивает, желание.

Желание часто открывает широкий простор воображению. Подчиняясь желанию, воображение разукрашивает желанный предмет и этим в свою очередь питает желание, явившееся источником его деятельности. Но эта деятельность воображения, в которой взаимодействуют чувство и представление, может заместить действительную реализацию желания. Желание обволакивается мечтами, вместо того чтобы претворяться в действие. Оно приближается к пожеланию. Желать ещё не значит хотеть.

Желание переходит в подлинно волевой акт, который в психологии принято обозначать неуклюжим термином «хотение», когда к знанию цели присоединяется установка на её реализацию, уверенность в её достижимости и направленность на овладение соответствующими средствами. Хотение — это устремлённость не на предмет желания сам по себе, а на овладение им, на достижение цели. Хотение имеется там, где желанна не только сама по себе цель, но и действие, которое к ней приводит.

Как бы ни отличались влечение, желание и хотение друг от друга, каждое из них выражает стремление — то внутренне противоречивое состояние недостатка, нужды, страдания, беспокойства и вместе с тем напряжения, которое образует исходное побуждение к действию. В ряде случаев побуждение к действию, направленному на определённую, более или менее ясно осознанную цель, непосредственно влечёт за собой действие. В нём исходное побуждение и связанная с ним постановка цели непосредственно вызывает направленное на её осуществление действие. Стоит только представить себе цель, чтобы чувствовать и знать: да, я этого хочу! Стоит только это почувствовать, чтобы уже перейти к действию.

Но иногда за побуждением к действию и постановкой цели не сразу следует действие; случается, что прежде чем наступило действие, появляется сомнение либо в данной цели, либо в средствах, которые ведут к её достижению; иногда почти одновременно появляется несколько конкурирующих целей, возникает мысль о возможных нежелательных последствиях того поведения, которое ведёт к достижению желанной цели, и в результате образуется задержка. Положение осложняется. Между побуждением и действием вклинивается размышление и борьба мотивов.

Основным содержанием второй фазы в развитии волевого действия является обсуждение и борьба мотивов.

Иногда говорят, что в отличие от импульсивного, аффективного действия, которое обусловлено ситуацией больше, чем постоянными, существенными

свойствами или установками личности, волевое действие, как избирательный акт, т. е. результат произведённого личностью выбора, обусловлено личностью в целом. Это в известном смысле, конечно, правильно. Но не менее правильно и то, что в волевом акте часто заключена борьба, противоречие, раздвоение. У человека есть много различных потребностей и интересов, и некоторые из них оказываются иногда несовместимыми друг с другом. Различные желания иногда непосредственно выступают в открытом противоречии друг с другом. Человек вовлекается в конфликт. Разгорается внутренняя борьба — борьба мотивов.

Но и тогда, когда противоречие не выступает непосредственно в мучительном чувстве раздвоения, сознательное, мыслящее существо, перед которым возникает желание совершить некоторое действие, обычно склонно подвергнуть его предварительному обсуждению.

Прежде всего естественно возникает потребность в том, чтобы учесть последствия, которые может повлечь осуществление желания. Здесь в волевой процесс включается процесс интеллектуальный. Он превращает волевой акт в действие, опосредованное мыслью. Учёт последствий предполагаемого действия сплошь и рядом обнаруживает, что желание, порождённое одной потребностью или определённым интересом в данной конкретной ситуации, оказывается осуществимым лишь за счёт другого желания; желательное само по себе действие может при определённых условиях привести к нежелательным последствиям.

Задержка действия для обсуждения так же существенна для волевого акта, как и импульсы к нему. Задержке должны подвергнуться в волевом акте другие, конкурирующие, импульсы. Временной задержке должен подвергнуться и приводящий к действию импульс, для того чтобы действие было волевым актом, а не импульсивной разрядкой. Волевой акт — это не абстрактная активность, а активность, которая заключает в себе и самоограничение. Сила воли заключается не только в умении осуществлять свои желания, но и в умении подавлять некоторые из них, подчиняя одни из них другим и любое из них — задачам и целям, которым личные желания должны быть подчинены. Воля на высших своих ступенях — это не простая совокупность желаний, а известная организация их. Она предполагает, далее, способность регулировать своё поведение на основании общих принципов, убеждений, идей. Воля требует поэтому самоконтроля, умения управлять собой и господствовать над своими желаниями, а не только служения им.

Прежде чем действовать, необходимо произвести выбор, надо принять решение. Выбор требует оценки. Если возникновение побуждения в виде желания предварительно выдвигает уже некоторую цель, то окончательное установление цели — иногда совсем не совпадающей с первоначальной — совершается в результате решения.

Принимая решение, человек чувствует, что дальнейший ход событий зависит от него. Осознание последствий своего поступка и зависимости того, что произойдёт, от собственного решения порождает специфическое для сознательного волевого акта чувство ответственности.

Принятие решения может протекать по-разному.

1) Иногда оно вовсе не выделяется в сознании как особая фаза: волевой акт совершается без особого, сознательно выделенного в нём специального решения. Так бывает в тех случаях, когда возникшее у человека побуждение не встречает никакого внутреннего противодействия, а само осуществление цели, соответствующей этому побуждению, — никаких внешних трудностей. При таких условиях достаточно представить себе цель и осознать её желанность, чтобы последовало действие. Весь волевой процесс — от первоначального побуждения и возникновения цели до её осуществления — так стянут в одно нерасчленённое

единство, что решение не выступает в нём как особый акт: принятие решения заключено в свёрнутом виде в признании цели. В тех волевых актах, в которых за возникновением побуждения к действию следует сколько-нибудь сложная борьба мотивов или обсуждение и действие отсрочивается, решение выделяется как особый момент.

2) Иногда решение как бы само наступает, будучи полным *разрешением* того конфликта, который вызвал борьбу мотивов. Произошла какая-то внутренняя работа, что-то сдвинулось, многое переместилось — и всё представляется уже в новом свете: я пришёл к решению не потому, что я считаю нужным принять именно это решение, а потому, что никакое другое уже невозможно. В свете новых мыслей, которые я, размышляя над решением, осознал, под воздействием новых чувств, которые на меня за это время нахлынули, то, что недавно ещё казалось таким важным, вдруг представилось ничтожным, и то, что не так давно казалось желанным и дорогим, вдруг утратило свою привлекательность. Всё разрешилось, и нужно уже не столько принимать решение, сколько констатировать его.

3) Наконец, бывает так, что до самого конца и при самом принятии решения каждый из мотивов сохраняет ещё свою силу, ни одна возможность сама по себе не отпала, и решение в пользу одного мотива принимается не потому, что действенная сила остальных исчерпана, что другие побуждения утратили свою привлекательность, а потому, что осознана необходимость или целесообразность принести всё это в жертву. В таком случае, когда конфликт, заключённый в борьбе мотивов, не получил *разрешения*, которое исчерпало бы его, особенно осознаётся и выделяется *решение*, как особый акт, который подчиняет одной принятой цели всё остальное.

Само решение, а затем и следующее за ним исполнение в таком случае обычно сопровождаются ярко выраженным чувством усилия. В этом чувстве усилия, связанного с внутренней борьбой, некоторые склонны видеть особенно существенный момент волевого акта. Однако вовсе не всякое решение и выбор цели должны сопровождаться чувством усилия. Наличие усилия свидетельствует не столько о силе волевого акта, сколько о том противодействии, которое эта сила встречает. Мы испытываем чувство усилия при решении обычно лишь тогда, когда наше решение не даёт подлинного разрешения борьбе мотивов, когда победа одного мотива означает лишь подчинение остальных. Когда остальные мотивы не исчерпаны, не изжиты, а только побеждены и, побеждённые, лишённые доступа к действию, продолжают ещё жить и привлекать, мы неизбежно испытываем усилие, принимая и сохраняя в силе наше решение.

Поскольку в жизни для живых людей, которым не чужды внутренние противоречия, такие конфликтные ситуации не только возможны, но иногда и неизбежны, очень важно, чтобы человек способен был на усилие. Это тем более важно, что такое усилие бывает по большей части необходимо в случаях волевых решений, которые должны обеспечить торжество более отвлечённых принципиальных мотивов над укоренившимися в нас влечениями.

Однако всё же неправильно было бы видеть в усилии, связанном с решением, основной признак сильного волевого акта. Когда человек весь в своём решении и все его устремления в полном, нерасчленённом единстве слиты в нём, он не испытывает усилий, принимая решение, и тем не менее в этом волевом акте может быть особая несокрушимая сила.

Не требуется особенно больших усилий для того, чтобы принять решение, в котором находят себе полное и цельное выражение все устремления человека, но именно в таком решении заключена большая сила. Она не может не сказаться в его исполнении. Здесь, однако, при исполнении принятого решения, в борьбе с

реальными трудностями способность к волевому усилию приобретает существенное значение как важнейший компонент или проявление воли.

Три отмеченных нами основных случая отличаются друг от друга тем, насколько решение выделяется в волевом процессе как особый акт. В первом из перечисленных нами случаев решение непосредственно слито с принятием цели; во втором оно не отделилось ещё от борьбы мотивов, являясь лишь естественным её концом, а в третьем — оно выделилось из этой последней и противостоит ей как особый акт, наделённый максимальной степенью активности и осознанности. Однако в известном смысле каждый волевой акт включает в себя решение, поскольку он предполагает принятие определённой цели и открывает соответствующему желанию доступ к моторной сфере, к действию, направленному на её осуществление.

Сама «техника» решения, те процессы или операции, посредством которых к нему приходят, в разных условиях бывают различными.

В тех случаях, когда главная трудность заключается в том, чтобы знать, как поступить, для решения достаточно осмыслить положение и подвести данный конкретный случай под какую-то общую категорию. Как только вновь представившийся случай включён в какую-то привычную рубрику, уже известно, как с ним быть.

Так решаются прежде всего более или менее обыденные вопросы, особенно достаточно опытными и не очень импульсивными людьми.

У натур очень импульсивных значительную роль в принятии решения могут играть обстоятельства. Некоторые импульсивные, страстные и уверенные в себе натуры иногда как бы преднамеренно отдают себя во власть обстоятельств, в полной уверенности, что надлежащий момент принесёт надлежащее решение.

Нерешительные люди, особенно когда положение сложно и решение затруднительно, осознавая это, иногда намеренно оттягивают решение, ожидая, что изменение ситуации само принесёт желанное решение или сделает его принятие более лёгким, что оно вынудит, спровоцирует то решение, для принятия которого есть много доводов, но ещё недостаточно сил.

Иногда в затруднительных случаях люди облегчают себе решение тем, что принимают его как бы условно, приурочивая его исполнение к определённым, не зависящим от их решения, обстоятельствам, лишь при которых оно вступает в силу. Так, будучи не в силах сразу оторваться от увлекательной книги, чтобы взяться за скучную работу, человек принимает решение сделать это, как только часы пробьют такой-то час. Окончательное решение или по крайней мере исполнение его перекладывается на обстоятельства, принятие решения — как бы условное — этим облегчается. Таким образом, «тактика» при принятии решения может быть очень многообразной и более или менее сложной.

Принять решение — ещё не значит выполнить его. За решением должно последовать исполнение. Без этого последнего звена волевой акт не завершён.

Восхождение к высшим ступеням волевой деятельности характеризуется прежде всего тем, что исполнение превращается в более или менее сложный, длительный процесс. Усложнение этого последнего завершающего этапа волевого акта является характерным для высших ступеней волевого действия, которое ставит себе всё более сложные, отдалённые и высокие, всё труднее достижимые цели.

В решении то, чего ещё нет и что должно быть, противопоставляется тому, что есть. Исполнение решения требует изменения действительности. Желания человека не исполняются сами собой. Идеи и идеалы не обладают магической силой самореализации. Они становятся реальностью лишь тогда, когда за ними стоит действенная сила преданных им людей, умеющих преодолевать трудности.

Их осуществление сталкивается с реальными препятствиями, которые требуют реального преодоления. Когда «борьба мотивов» закончена и решение принято, тогда лишь начинается подлинная борьба — борьба за исполнение решения, за осуществление желания, за изменение действительности, за подчинение её человеческой воле, за реализацию в ней идей и идеалов человека, и в этой-то борьбе, направленной на изменение действительности, заключается основное.

Традиционная трактовка воли в психологии делала предметом психологического анализа лишь то, что происходит в субъекте до начала волевого действия как такового. Она сосредоточивалась на внутренних переживаниях — борьбе мотивов, решении и т. д., предшествующих действию, как будто там, где начинается действие, кончается сфера психологии; для этой последней как будто существует бездейственный, только переживающий, но не действующий человек.

В тех случаях, когда проблема действия не выпадала вовсе из поля зрения психологов, действие лишь внешним образом связывалось с психикой или сознанием, как это имеет место в теории идеомоторного акта у У. Джемса. Согласно этой теории, всякая идея имеет тенденцию автоматически перейти в действие. При этом опять-таки само действие рассматривается как автоматическая двигательная реакция или разрядка, вызванная идейным «раздражителем». Она связана с предваряющим его сознательным процессом, но сама будто бы не включает такового. Между тем в действительности проблема волевого действия не сводится лишь к соотношению идей, представлений, сознания и двигательных реакций организма. Волевое действие заключает в себе отношение — реальное и идеальное — субъекта к объекту, личности к предмету, который выступает в качестве цели, к действительности, в которой эта цель должна быть осуществлена. Это отношение реально представлено именно в самом волевом действии, которое развёртывается как более или менее сложный процесс, психическая сторона которого должна быть изучена.

Всякое волевое действие предполагает в качестве отправного пункта состояние, которое складывается в результате предшествующей ему более или менее длительной и сложной внутренней работы и которое можно было бы охарактеризовать как состояние *готовности*, внутренней мобилизованности. Иногда переход человека к действию совершается с внутренней необходимостью естественного процесса, и действие вырывается у него как бурный поток со снежных вершин; иногда же, несмотря на то, что определённое решение уже принято, нужно ещё как-то собраться, чтобы от решения перейти к исполнению.

Само действие как исполнение протекает по-разному в зависимости от сложности задачи и отношения к ней действующего человека. Прежде всего, по мере того как в силу сложности задачи, отдалённости цели и т. д. исполнение решения в действии растягивается на более или менее длительное время, от решения отделяется *намерение*.

Всякое волевое действие является намеренным или преднамеренным действием в широком смысле этого слова, поскольку в волевом действии результат его является целью субъекта и входит, таким образом, в его виды и намерения. Возможно, однако, волевое, т. е. целенаправленное и сознательно регулируемое, действие, в котором намерение в специфическом смысле слова не выделяется как особый момент: в этом смысле существуют ненамеренные волевые действия, т. е. действия, которые, будучи волевыми, не предваряются особым намерением. Так бывает в тех случаях, когда решение непосредственно переходит в исполнение благодаря тому, что соответствующее действие легко, привычно и т. д. Но в сколько-нибудь сложных действиях, когда осуществление цели требует более или менее длительных, сложных, непривычных действий, когда исполнение решения затруднено или в силу каких-либо причин должно

быть отсрочено, намерение отчётливо выступает в нём как особый момент. Намерение является внутренней подготовкой отсроченного или затруднённого действия. Человек вооружается добрыми и более или менее твёрдыми намерениями, когда предвидит трудности в исполнении своего решения. Намерение представляет собой по существу не что иное, как зафиксированную решением направленность на осуществление цели. Поэтому хотя оно не обязательно должно выступать в каждом волевом действии как особый, сознательно выделенный в нём момент, оно всё же существенно, особенно для высших форм волевого действия.

Намерение может носить более или менее общий характер, когда оно выступает лишь как намерение осуществить известную цель или выполнить определённое желание, не фиксируя при этом конкретных способов реализации. Общее намерение, направленное на осуществление конечной цели, распространяется на всю цепь ведущих к ней действий и обусловливает общую готовность совершать применительно к различным ситуациям, создающимся в ходе действия, целый ряд различных частных действий.

Наличие общего намерения осуществить какую-нибудь сложную отдалённую цель не исключает возможности подчинённых намерений, специально направленных на то или иное частное действие, служащее осуществлению этой цели, но оно иногда делает их излишними. Внутри сложного волевого акта, в котором намерение регулирует исполнение, возможны в качестве компонентов такие простые волевые действия, которые не предваряются специальным намерением. Поэтому, рассматривая каждое такое частичное волевое действие само по себе, можно констатировать *наличие волевых действий, которые не являются намеренными*.

С другой стороны, само наличие намерения обусловливает в отдельных случаях автоматический характер выполнения действия. Образование намерения, т. е. переход цели в намерение при принятии решения, снимает необходимость осознания цели при выполнении действия.

В особенно яркой форме этот автоматический характер некоторых намеренных действий выступает в тех случаях, когда намерение носит специальный характер и приурочивает определённое действие к заранее фиксированным обстоятельствам. Так, выйдя из дому с намерением опустить в почтовый ящик написанное мною перед тем письмо, я могу, увидав по пути ящик, выполнить своё намерение как бы автоматически (см. K. Lewin, Vorsatz, Wille und Bedürfnis). Таким образом, рассматривая отдельное действие вне связи со сложным волевым процессом, в состав которого оно входит, можно констатировать *наличие намеренных действий, которые носят* не сознательно волевой, а *автоматический характер*.

Таким образом, схема, которая предусматривала бы только две категории действий: 1) действия целенаправленные, сознательно регулируемые, т. е. волевые и намеренные, и 2) действия не волевые и не намеренные, — такая схема представляется слишком упрощённой. Действительность противоречивее и сложнее. В ней как будто встречаются ещё: 3) действия волевые и не намеренные, а также 4) действия намеренные и не волевые, а автоматические.

Различные соотношения намерения и сознательного волевого действия обусловлены в конечном счёте различиями в самом строении деятельности: частичное действие, которое превращается для субъекта лишь в *способ* осуществления более общего действия, не предваряется *особым* намерением; когда же частичное действие, входящее звеном в цепь действий, направленных на общую цель, выделяется для субъекта в относительно самостоятельный акт, оно, чтобы быть преднамеренным, предполагает особо на него направленное

намерение, не покрывающееся общим намерением, относящимся к осуществлению общей цели.

В сложном волевом действии для исполнения решения иногда не достаточно намерения, хотя бы самого искреннего и лучшего. Прежде чем приступить к осуществлению отдалённой цели, требующей сложного ряда действий, необходимо наметить пути, к ней ведущие, и средства, пригодные для её достижения, — составить себе *план* действий.

При этом путь к конечной цели расчленяется на ряд этапов. В результате помимо конечной цели появляется ряд подчинённых целей, и то, что является средством, само на известном этапе становится целью. Психологически не исключена возможность и того, чтобы такая подчинённая цель-средство на время стала для субъекта самоцелью. В сложной деятельности, состоящей из цепи действий, между целью и средством развёртывается сложная диалектика — средство становится целью, а цель — средством.

План бывает более или менее схематичен. Одни люди, приступая к исполнению принятого решения, стремятся всё предусмотреть и как можно более чётко и детально спланировать каждый шаг; другие ограничиваются лишь самой общей схемой, намечающей только основные этапы и узловые точки. Обычно более детально разрабатывается план ближайших действий, более общо и схематично или даже неопределённо намечаются дальнейшие.

В зависимости от роли, которую играет при исполнении план, воля бывает более или менее гибкой. У некоторых людей раз принятый план так довлеет над волей, что лишает её всякой гибкости. План для них превращается в застывшую, безжизненную схему, остающуюся неизменной при любом изменении обстоятельств. Воля, ни в чём не отступающая от заранее составленного плана, слепая по отношению к конкретным, изменяющимся условиям его осуществления, это тупая, а не сильная воля. Человек с сильной, но гибкой волей, никак не отказываясь от своих конечных целей, не остановится, однако, перед тем, чтобы ввести в предварительный план действий все изменения, которые в силу вновь обнаружившихся обстоятельств окажутся необходимыми для достижения цели.

Когда конечная цель вовсе не определяет характер и способ действия, вместо единой системы действий, направленных на цель, легко может получиться простое рядоположение друг с другом не связанных действий, последовательность которых находится в полной зависимости от обстоятельств. В таком случае конечный результат действий может вовсе не совпасть с первоначальной целью. Бесплановость ставит под вопрос достижение цели, на которую направлено волевое действие. Волевое действие в своих высших формах должно быть *плановым* действием.

Волевое действие — это в итоге сознательное, целенаправленное действие, посредством которого человек планово осуществляет стоящую перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом. Волевое действие — это специфически человеческое действие, которым человек сознательно изменяет мир.

Воля и познание, практическая и теоретическая деятельность человека, опираясь на единство субъективного и объективного, идеального и материального, каждая по-своему разрешает внутреннее противоречие между ними. Преодолевая одностороннюю субъективность идеи, познание стремится сделать её адекватной объективной действительности. Преодолевая одностороннюю объективность этой последней, практически отрицая её мнимую абсолютную разумность, воля стремится сделать объективную действительность

адекватной идее. [См. Ленин «(Философские тетради», 1934, стр. 199): «Очень хорош § 225 *Энциклопедии*, где *«познание»* («теоретическое») и «воля», «практическая деятельность» изображены как две стороны, два метода, два средства уничтожения «односторонности» и субъективности и объективности».]

Поскольку волевой акт является сознательным действием, направленным на осуществление цели, действующий субъект оценивает результат, к которому привело действие, сопоставляя его с целью, на которую оно было направлено. Он констатирует его удачу или неудачу и более или менее напряжённо и эмоционально переживает его как свой успех или неуспех.

Волевые процессы являются сложными процессами. Поскольку волевой акт исходит из побуждений, из потребностей, он носит более или менее ярко выраженный эмоциональный характер. Поскольку волевой акт предполагает сознательное регулирование, предвидение результатов своих действий, учёт последствий своих поступков, подыскание надлежащих средств, обдумывание, взвешивание, — он включает более или менее сложные интеллектуальные процессы. В волевых процессах эмоциональные и интеллектуальные моменты представлены в сложном и специфическом синтезе; аффект в них выступает под контролем интеллекта.

Патология и психология воли

Роль различных компонентов волевого акта — импульсов к действию, опосредующих его мыслительных операций, плана и т. д. — очень наглядно выступает в тех патологических случаях, когда один из этих компонентов нарушен.

У каждого человека имеется некоторый характерный для него в обычных условиях нейротонус, обусловленный зарядкой его подкорки или, точнее, динамическим соотношением коры и подкорки. Связанная с этим отношением бОльшая или меньшая заторможенность коры отражается на волевых качествах личности. Нормальный волевой акт предполагает некоторую оптимальную — не слишком слабую и не слишком сильную — импульсивность.

Если интенсивность импульсов оказывается ниже определенного уровня, как это имеет место в патологической форме, при так называемой *абулии*, — нормальный волевой акт невозможен. Точно так же при очень повышенной импульсивности, когда отдельное, только возникшее, желание даёт стремительную разрядку в действии, как это бывает, например, в состоянии аффекта, сознательный учёт последствий и взвешивание мотивов становятся неосуществимыми — действие теряет характер сознательного, избирательного, т. е. волевого, акта.

В стойкой патологической форме это наблюдается тогда, когда патологические изменения в деятельности коры нарушают её контролирующие функции и приводят как бы к обнажению низших подкорковых центров. Повышенная импульсивность приводит к тому, что действие непроизвольно вырывается у субъекта. При таких условиях нарушена существенная для волевого акта возможность сознательного регулирования.

С другой стороны, резкие изменения динамики коры и патологическое её торможение, обусловленное повышенной истощаемостью самой коры или иногда являющееся производным результатом патологических изменений в подкорке, приводят к нарушению волевых функций, при котором говорят об абулии. [О неврологических предпосылках волевых расстройств см. А. Г. Иванов-Смоленский, Основные проблемы патофизиологии высшей нервной деятельности, 1933, стр. 513 и сл.] Больной Эскироля по выздоровлении так объяснял своё состояние: «Недостаток деятельности имел причиной то, что все

мои ощущения были необыкновенно слабы, так что не могли оказывать никакого влияния на мою волю». [Т. А. Рибо, Воля в её нормальном и болезненном состоянии, СПб. 1894, стр. 55.] Другой больной писал тому же Эскиролю: «Существование моё неполно; отправления повседневной жизни сохраняются и совершаются по-прежнему, но каждому из них чего-то недостаёт: именно, они не сопровождаются обычным для них ощущением и не оставляют после себя того удовольствия, которое должно за ними следовать... Каждое из моих чувств, каждая часть меня самого как бы отделена от меня и не доставляет мне больше никакого ощущения». Бильо рассказывает об одной молодой итальянке, психически заболевшей после несчастной любви, у которой по выздоровлении явилась страшная апатия, полное равнодушие ко всему. «Она правильно обо всём рассуждает, но у неё недостаёт воли, она утратила способность желать и нисколько не интересуется тем, что с ней происходит, что она чувствует или делает... Она утверждает, что её состояние есть состояние человека, который ни жив, ни умер, вернее, который живёт во сне, для которого все предметы как бы закрыты облаком, все люди представляются движущимися тенями, а слова — доносящимися из какого-то отдалённого мира». В таком состоянии ни одно намерение не может обладать достаточной побудительной силой для действия.

Роль, которую играют в волевом акте опосредующие его мыслительные операции, выступает с особенной отчётливостью при апраксических расстройствах. Под апраксией разумеют (начиная с У. Липмана) такое расстройство действия, которое не обусловлено ни двигательным поражением членов, ни расстройством восприятия, а является центрально обусловленным поражением сложного волевого действия. Расстройство сложного волевого действия теснейшим образом связано с расстройством речи и мышления (как это показали особенно исследования Г. Хэда, А. Гельба и К. Гольдштейна и др.).

Нарушение способности оперировать понятиями и формулировать отвлечённую мысль лишает больного возможности предварить и опосредовать своё действие формулировкой отвлечённой цели и плана. В результате его действие спускается на более низкий уровень. Он оказывается снова как бы прикованным к непосредственно наличной ситуации. Так, один больной Х. Джексона мог высунуть язык, чтобы смочить губы, когда они у него пересыхали, но не в состоянии был произвести то же действие по предложению врача без такого непосредственного стимула. Больной Гейльдброннера во время еды пользовался ложкой и стаканом так же, как нормальный человек, но он оказывался совершенно не в состоянии совершать с ними какие-либо целесообразные действия вне привычной конкретной ситуации. Больной К. Гольдштейна не мог по предложению врача закрыть глаза, но когда ему предлагали лечь спать, он ложился, и глаза его закрывались. Другой больной Гольдштейна не был в состоянии сделать угрожающий жест по предложению врача, пока его не побуждал к этому действительный гнев, но отлично выполнял то же движение, будучи рассержен.

Другие больные могут по укоренившейся привычке постучать в дверь, прежде чем войти в комнату, и завести перед сном часы, но они оказываются совершенно не в состоянии, стоя на некотором расстоянии от двери или не держа часов в руках — вне привычной конкретной ситуации и без непосредственного контакта с материальным объектом, — воспроизвести то же движение. Та же скованность непосредственной ситуацией проявляется и в высказываниях этих больных. Они отличаются своеобразной правдивостью, которая является у них не столько добродетелью, сколько необходимостью. Тот же больной Гольдштейна, который обнаружил такую зависимость от конкретной ситуации в своих действиях, мог без труда повторить фразу: «Я могу писать левой рукой» — у него

правая рука была парализована, и он не в состоянии был высказать нечто, не отображающее непосредственно конкретной ситуации; та же фиксированность объектом, конкретным положением проявлялась во всех областях его деятельности. Все эти факты свидетельствуют о том, что нарушение у человека способности к опосредованному мышлению в понятиях и к абстрактным словесным формулировкам связано с переходом всего его поведения на более низкий уровень непроизвольных реакций, вызываемых внешними импульсами. Расстройство речи и мышления в понятиях при афазии сказывается в том, что больные в состоянии выполнить только такие действия, которые непосредственно вызываются теми конкретными ситуациями, в которых они находятся, но они не в состоянии произвести аналогичные действия в результате волевого решения в отсутствие непосредственных импульсов. Все действия оказываются как бы прикованными к конкретным, непосредственно данным ситуациям, спаянными с ними и скованными твёрдыми рамками, из которых они не в состоянии высвободиться. Каждое действие может быть произведено лишь внутри той конкретной ситуации, с которой оно срослось; афатик не в состоянии произвольно вычленить его как «абстрактное» движение, с тем чтобы включить его в другую, непривычную ситуацию. Действие этих больных всегда как бы подчиняется толчку, идущему сзади, лишено характера волевого акта.

С показательной наглядностью связь волевого действия с опосредующим его мышлением и речью сказывается в том, что особенно трудной задачей для афатиков, по наблюдениям Г. Хэда, оказалось предложение сделать что-нибудь, произвести действие без указания, какое именно действие нужно произвести. Когда ситуация не требовала от них вполне определённого действия, они оказывались не в состоянии произвести какое бы то ни было действие и беспомощно просили, чтобы им было указано, что именно им надлежит сделать. То же явление обнаружилось во всех ситуациях, в которых подлежащие выполнению действия могли быть начаты с различных концов или осуществлены различными способами. Для этих больных не было ничего более обременительного, чем свобода поступать по собственной воле. Во всех случаях, когда задача могла быть разрешена различными способами, она именно в силу этого оказывалась при расстройстве абстрактного мышления неразрешимой вовсе. В тех случаях, когда решение не предопределено целиком конкретными условиями, оно должно основываться на абстрактных теоретических основаниях; поэтому, когда, как это имеет место в патологической форме афазии, нарушена способность мышления в понятиях и теоретических словесных формулировок, поражённой оказывается и волевая деятельность.

Вышеприведённые исследования апраксии представляют значительный интерес для общей психологии воли. Они на отрицательных инстанциях очень ярко обнаруживают значение опосредующего мышления для высших форм волевой деятельности. Пока человек не в состоянии подняться над непосредственным переживанием к предметному познанию мира, из которого он себя выделяет и которому себя противопоставляет, волевое действие невозможно. Так же как мышление означает опосредованную форму познания, воля обозначает опосредованную форму деятельности. Интеллектуальное развитие входит одним из компонентов и в тот процесс развития, который ведёт от импульсивных, инстинктивных действий к волевым.

Значение объективного содержания в определении волевого акта сказывается очень ярко на отрицательных явлениях внушения, негативизма и упрямства. О *внушении* говорят там, где решение субъекта определяется другим лицом, независимо от того, насколько объективно по существу такое решение обосновано. В каждом решении непроизвольно, в большей или меньшей степени,

учитывается «удельный вес» того человека или коллектива, которые стоят за то или иное решение. Всякое решение, которое принимает человек, опосредовано социальными отношениями к другим людям. Но для нормального волевого акта существенно то, что, учитывая исходящее от других воздействие, человек взвешивает содержание, существо предполагаемого решения. При внушении воздействие, идущее от другого лица, определяет решение независимо от того, что оно означает по существу. При внушении, другими словами, происходит автоматический перенос решения с одного лица на другое, устраняющий элементы подлинного волевого акта — принятия решения на основании взвешиваемых мотивов. Повышенная внушаемость отличает истерических субъектов. В состоянии *гипноза* она достигает высшей степени.

Гипноз — это *«внушённый сон»* (*Бернгейм*), но сон, при котором сохраняется островок бодрствующего сознания; общая заторможенность коры не распространяется на ограниченный её участок. Через этот «бодрствующий участок», или *«сторожевой пункт»*, по выражению рефлексологов, гипнотизёр — и только он — сообщается с загипнотизированным: между ними устанавливается *«рапорт»* (связь, сообщение). При общей заторможенности коры и суженности сознания идея, которая вводится гипнотизёром в сознание загипнотизированного, не встречает конкурентов; она не подвергается сопоставлению, взвешиванию и в силу этой монопольности более или менее автоматически переходит в действие. Однако даже в гипнозе контроль над действиями у человека не абсолютно утрачен. Это явствует из того, что и в гипнотическом сне человеку не удаётся обычно внушить действия, коренным образом расходящиеся с его собственными сокровенными желаниями и основными установками.

Из одного корня с внушаемостью вырастают и явления *негативизма*, представляющегося на первый взгляд её прямой противоположностью. *Негативизм* проявляется в немотивированном волевом противодействии всему тому, что исходит от других. За негативизмом скрывается не сила, а слабость воли. Он сказывается тогда, когда субъект не в состоянии сохранить по отношению к желаниям окружающих достаточной внутренней свободы, чтобы взвесить их по существу и на этом основании принять их или отвергнуть. Приходится поэтому отгородить себя не входящим в рассмотрение по существу отклонением всего того, что исходит от другого, только потому, что оно исходит от другого. Как при внушаемости субъект принимает, так при негативизме он отвергает, безотносительно к объективному содержанию, обосновывающему решение. Явления негативизма наблюдаются, так же как внушение, у истерических субъектов.

О негативизме говорят также как о характерном явлении волевой сферы ребёнка. Но генетическая обусловленность этих явлений в обоих случаях различна. Ещё не окрепшая воля создаёт себе иногда в явлениях негативизма защитительный барьер. Однако и в процессе развития негативизм является обычно симптомом ненормально складывающихся отношений ребёнка или подростка с его окружением. То, что трактуется у подростка как негативизм, является иногда проявлением того разлада между «отцами» и «детьми», который особенно сказывался в периоды более или менее значительных общественных сдвигов в истории буржуазного общества.

В этой связи поучительно и другое явление характерологического порядка — упрямство. Хотя в упрямстве как будто проявляются упорство и настойчивость, всё же упрямство и сила воли не тожественные явления. При упрямстве субъект упорствует в своём решении только потому, что это решение исходит от него. Упрямство от настойчивости отличается своей объективной

необоснованностью. Решение при упрямстве носит формальный характер, поскольку оно совершается безотносительно к существу или объективному содержанию принятого решения.

Внушаемость, негативизм и упрямство ярко вскрывают значение для полноценного волевого акта объективного, его обосновывающего, содержания. Отношение к другим людям и к самому себе играет существенную роль в каждом нормальном волевом акте; при внушении, негативизме и упрямстве они приобретают патологические формы потому, что они не опосредованы объективным содержанием принимаемого решения.

Волевые качества личности

В соответствии со сложностью волевой деятельности сложны и многообразны также и различные волевые качества личности. Среди важнейших из этих качеств можно, во-первых, выделить *инициативность*. Говорят часто, что «первый шаг труден». Умение хорошо и легко взяться за дело по собственному почину, не дожидаясь стимуляций извне, является ценным свойством воли. Существенную роль в инициативности играет известная интенсивность и яркость побуждений; немаловажное значение имеют и интеллектуальные данные. Обилие и яркость новых идей и планов, богатство воображения, рисующего эмоционально привлекательные картины тех перспектив, которые новая инициатива может открыть, соединённые с интенсивностью побуждения и активностью стремлений, делают некоторых людей как бы бродилом в той среде, в которую они попадают. От них постоянно исходят новые начинания и новые импульсы для других людей.

Прямую противоположность им составляют *инертные* натуры. Раз взявшись за дело, инертные люди также способны иногда не без упорства продолжать его, но им всегда особенно труден первый шаг: меньше всего они в состоянии сами что-то затеять и без стимуляции извне, по собственной инициативе что-то предпринять.

Вслед за инициативностью, характеризующей человека по тому, как у него совершается самый начальный этап волевого действия, необходимо отметить *самостоятельность*, *независимость*, как существенную особенность воли. Её прямой противоположностью является подверженность чужим влияниям, лёгкая *внушаемость*. Подлинная самостоятельность воли предполагает, как показывает анализ внушаемости, негативизма и упрямства, её *сознательную мотивированность и обоснованность*. Неподверженность чужим влияниям и внушениям является не своеволием, а подлинным проявлением самостоятельной собственной воли, поскольку сам человек усматривает объективные основания для того, чтобы поступить так, а не иначе.

От самостоятельности и мотивации решения нужно отличать *решительность* — качество, проявляющееся в самом принятии решения. Решительность выражается в быстроте и, главное, уверенности, с которой принимается решение, и твёрдости, с которой оно сохраняется, в противоположность тем колебаниям наподобие качания маятника в одну и в другую сторону, которые обнаруживает нерешительный человек. Нерешительность может проявиться как в длительных колебаниях до принятия решения, так и в неустойчивости самого решения.

Сама решительность может быть различной природы в зависимости от роли, которую в ней играют *импульсивность* и *обдуманность*. Соотношение импульсивности и обдуманности, порывистости и рассудительности, аффекта и интеллекта имеет фундаментальное значение для волевых качеств личности. Оно в частности определяет различную у разных людей внутреннюю природу их

решительности. Решительность обусловлена не столько абсолютной, сколько относительной силой импульсов по сравнению с задерживающей силой сознательного контроля. Она связана с темпераментом.

Импульсивный тип определяется не абсолютной силой импульсов, а господством или преобладанием их над интеллектуальными моментами взвешивания и обдумывания. *Рассудительный тип* не обязательно отличается абсолютной слабостью импульсов, а преобладанием или господством над ними интеллектуального контроля. Решительность у некоторых людей сводится попросту к импульсивности, будучи обусловлена относительной силой импульсов при слабости интеллектуального контроля. Высший тип решительности покоится на наиболее благоприятном, оптимальном соотношении между большой импульсивностью и господствующей всё же над ней силой сознательного контроля.

Но так же как решение не завершает волевого акта, решительность не является завершающим качеством воли. В исполнении проявляются весьма существенные волевые качества личности. Прежде всего здесь играет роль *энергия*, т. е. та концентрированная сила, которая вносится в действие, учитывая которую, говорят об энергичном человеке, и особенно *настойчивость* при приведении в исполнение принятого решения, в борьбе со всеми и всяческими препятствиями за достижение цели.

Некоторые люди вносят сразу большой напор в свои действия, но скоро «выдыхаются»; они способны лишь на короткий наскок и очень быстро сдают. Ценность такой энергии, которая умеет брать препятствия лишь с налёта и спадает, как только встречает противодействие, требующее длительных усилий, не велика. Подлинно ценным качеством она становится, лишь соединяясь с настойчивостью. Настойчивость проявляется в неослабности энергии в течение длительного периода, не взирая на трудности и препятствия. Настойчивость наряду с решительностью является особенно существенным свойством воли. Когда, не дифференцируя различных сторон воли, говорят вообще о сильной воле, то обычно имеют в виду прежде всего именно эти два свойства — решительность и настойчивость, то, как человек принимает решение и как он его исполняет. И точно так же, когда говорят о слабости воли или безволии, то имеют в виду прежде всего неумение принять решение и неумение бороться за его исполнение. Поскольку это в сущности два различных свойства воли, можно различать два разных типа безволия: 1) нерешительность, т. е. неумение принять решение, и 2) отсутствие настойчивости, т. е. неумение бороться за исполнение принятого решения.

Такую нерешительность или ненастойчивость обычно проявляют люди, не способные гореть тем делом, которое они делают, или легко воспламеняющиеся, но быстро охлаждающиеся. Когда порыв, который человек вносит в борьбу за достижение поставленной цели, накалён страстью и озарён чувством, он выливается в энтузиазм.

Поскольку в волевом действии для достижения цели приходится часто сталкиваться не только с внешними препятствиями, но и с внутренними затруднениями и противодействиями, возникающими при принятии и затем исполнении принятого решения, существенными волевыми качествами личности являются *самоконтроль, выдержка, самообладание*. В процессе решения они обеспечивают господство высших мотивов над низшими, общих принципов над мгновенными импульсами и минутными желаниями, в процессе исполнения — необходимое самоограничение, пренебрежение усталостью и пр. ради достижения цели. Эти качества воли в очень сильной мере зависят от соотношения между аффектом и интеллектом, влечением и сознательным контролем.

Поскольку деятельность человека совершается в более или менее длинной цепи действий, существенно, насколько все волевые акты личности объединены единой линией, насколько твёрдо сохраняются и последовательно проводятся одни и те же принципиальные установки в следующих друг за другом поступках. Бывают люди, которые могут с известной настойчивостью добиваться достижения какой-нибудь цели, но сами цели у них изменяются от случая к случаю, не объединяясь никакой общей линией, не подчиняясь никакой более общей их объединяющей цели. Это беспринципные люди без чётких установок. Последовательность и принципиальность как свойства личности, характера, в силу которых через все поступки человека на протяжении больших периодов или даже всей его сознательной жизни проходит как бы единая линия, составляет выходящую за пределы собственно волевых качеств существенную черту характера личности. При наличии такой принципиальности все от времени до времени пробуждающиеся желания, любая частная цель, которая может встать перед человеком на каком-нибудь отдельном этапе его жизненного пути, подчиняются большой единой цели — конечной цели всей его жизни и деятельности.

Волевые качества личности принадлежат к числу самых существенных. Во всём великом и героическом, что делал человек, в величайших его достижениях его волевые качества всегда играли значительную роль.

Теории воли

Борьба различных тенденций в теории воли преломляется и осложняется различием философских предпосылок и психологических теорий.

Понятие воли было издавна основной цитаделью идеализма; оно поэтому стало главной мишенью механицизма. Для идеалиста-метафизика воля — это свободная воля, а признание свободы воли для него в конечном счёте равнозначно отрицанию объективной детерминированности человеческого поведения.

Этому идеалистическому пониманию воли механицисты противопоставляли её отрицание. Они объявили её иллюзией человека, не сознающего строгой закономерной детерминированности своих поступков. С равным основанием, по словам Гоббса, волчок, пущенный в ход ударом кнута, признал бы у себя свободную волю, если бы осознавал своё движение, не осознавая вызвавшей его причины.

Философской основой для надлежащего решения психологической проблемы воли является правильное разрешение вопроса о свободе и необходимости.

Метафизики, как идеалисты, так и материалисты, внешне противопоставляли их друг другу, изображая их как несовместимые противоположности.

«Гегель, — пишет Энгельс, [Энгельс, Анти-Дюринг, 1938, стр. 94.] — первый правильно представил соотношение свободы и необходимости. Для него свобода есть познание необходимости. «*Слепа* необходимость, лишь *поскольку она непонятна*». Не в воображаемой независимости от законов природы заключается свобода, — продолжает Энгельс, — а в познании этих законов и в основанной на этом знании возможности планомерно заставлять законы природы действовать для определённых целей. Это относится как к законам внешней природы, так и к законам, управляющим телесным и духовным бытием самого человека, — два класса законов, которые мы можем отделять один от другого самое большее в нашем представлении, отнюдь не в действительности. Свобода воли означает, следовательно, не что иное, как способность принимать решения со знанием дела. Таким образом, *чем свободнее* суждение человека по отношению

к определённому вопросу, с тем большей *необходимостью* будет определяться содержание этого суждения, тогда как неуверенность, имеющая в своей основе незнание и выбирающая как будто произвольно между многими неодинаковыми и противоречащими друг другу возможными решениями, тем самым доказывает свою несвободу, своё подчинение тому предмету, над которым она должна была бы господствовать. Свобода состоит, следовательно, в господстве над нами самими и над внешней природой, в господстве, основанном на познании необходимостей природы (Naturnotwendigkeiten). Первые отделившиеся от животного царства люди были во всех существенных отношениях так же несвободны, как и сами животные, но каждый прогресс культуры был шагом вперёд к свободе».

Необходимость не исключает свободы; свобода, напротив, предполагает необходимость, но не слепую, а осознанную. Сознательная деятельность, возможность свободного выбора предполагает предвидение и учёт *последствий* поступков. Но как бы мог человек предвидеть эти последствия, если бы в основе его поступков не лежала осознанная им необходимость, если бы его деятельность не включалась в закономерную связь причин и следствий?

Свобода моего выбора не исключает, а предполагает и знание *причин* моих поступков, осознанных как его мотивы. Именно неосознание мотивов моего поведения делает его слепым и несвободным. Так что причинная обусловленность его решения, если только она мною осознаётся, является не помехой, а предпосылкой свободы моей воли. Свобода моей воли, таким образом, не противостоит необходимости и не прерывает её, а сама включается в её закономерную цель.

Точно так же целевой характер волевого действия не исключает в нём причинности а, наоборот, предполагает её. В волевом действии я, стремясь к цели, на которую направлена моя воля, должен избрать средства для её достижения. Но действительным средством по отношению к цели, на которую устремлена моя воля, будет лишь то, что относится к моей цели, как причина и следствие, цель, на которую направлено волевое действие, может быть достигнута только в том случае, если она как следствие вытекает из средств, которые я ввожу для её достижения, а эти средства являются причиной, которые её вызывают. В основе отношения средства и цели лежит осознанное мною отношение причины и следствия; первое устанавливается на основе второго.

Внешнее метафизическое противопоставление свободы и необходимости, а также цели и причины как несовместимых противоположностей, нашло себе отражение в психологии воли в идеалистических и механистических тенденциях, широко в ней распространённых.

Внешнее противопоставление свободы и необходимости преломилось во внешнем противопоставлении сознания и поведения. Поведение было по большей части признано сферой необходимости, закономерной детерминированности; свобода приютилась в сфере сознания. Поэтому сторонники этой ложно понятой свободы попытались оторвать волевой «акт» от действия, превратив его лишь в переживание. Сторонники же закономерной детерминированности поведения попытались свести волевое действие к более элементарным движениям — реакциям, рефлексам и пр., оторвав его от регулирующего его сознания.

В идеалистической психологии сознания волевой акт трактовался в основном как переживание в отрыве от действия. Поэтому в центре психологической теории воли оказался вопрос о том, насколько специфично это переживание. Одни теории — интеллектуалистические — сводили волю к интеллекту, другие — к чувству, к аффекту. Наконец, третьи — волюнтаристы — признавали волевой акт совершенно специфическим переживанием, не сводимым

ни к интеллекту, ни к аффекту.

Для всех наиболее значительных и типичных теорий воли традиционной психологии сознания была характерна недооценка действия.

С другой стороны, поведенческая психология, реализуя механистические установки, попыталась свести всякое поведение, начиная от любой реакции простейшего организма, обладающего нервной системой, и кончая наиболее сложными поступками человека, к одному и тому же типу и подчинить их одним и тем же закономерностям. Для рефлексолога и волевое действие сводится к простой сумме рефлексов, для представителя поведенческой психологии — к совокупности реакций: из волевого действия выпадает сознательный волевой процесс.

В отличие от господствующей в психологической литературе трактовки воли как явления, подлежащего объяснению либо в физиологическом, либо в субъективно-психологическом плане, Блондель выдвинул то положение, что воля — продукт социальности. Но его попытка дать психологию воли, учитывающую роль социальных отношений в её формировании, исходит из общих предпосылок социологической школы Дюркгейма и отражает в себе все её установки. Социальное в ней сводится к идеологическому, будто бы независимому от реальных, материальных общественных отношений; при этом социальное противопоставляется природному, общественное — личностному.

Попытки экспериментального изучения волевого акта сделали Ах (1905), затем Мишотт и Прюм (1910) и ряд других. Эти попытки оказались совершенно неудовлетворительными. Дальнейшие экспериментальные исследования (часть которых — до 1923 г. — сведена в монографии Линдворского) тоже не дали каких-либо существенных положительных результатов.

Наиболее интересными по своей методике являются исследования К. Левина. Однако вся постановка его экспериментальных исследований направлена исключительно на выявление динамической стороны поведения. И, собственно говоря, только эту сторону — аффекты различного соотношения напряжения и разрядки — в состоянии выявить его эксперимент. Он поэтому может дать некоторые результаты в отношении аффективных проявлений личности, но очень мало пригоден для изучения собственно воли.

Экспериментальное изучение сложного волевого акта представляет вполне понятные трудности. Для опытного изучения воли наиболее поучительный материал дала пока клиника. Особенно поучительны сложные нарушения действия, так называемые апраксии.

Развитие воли у ребёнка

Развитие воли у детей начинается с приобретения ребёнком способности управлять своими движениями. Для того чтобы совершать какие-нибудь волевые действия, ребёнок должен прежде всего овладеть своим телом, органами его, — он должен научиться произвольным движениям. У ребёнка имеются сначала лишь импульсивные, рефлекторные и инстинктивные движения. Он учится произвольным движениям, замечая результаты, к которым непроизвольно приводят его импульсивные и рефлекторные движения. Яркий, привлекательный для ребёнка предмет может вызвать у него непроизвольное движение ручонки; случайно прикоснувшись к предмету, он завладеет им. После того как аналогичные случаи повторятся несколько раз, соответствующие движения благодаря кинестетическим ощущениям выделятся, и постепенно закрепится связь их с тем эффектом, к которому они приводили. В результате непроизвольное движение преобразуется в произвольное. На основе небольшого числа сначала приобретённых простых произвольных движений у ребёнка

начинают вырабатываться всё более сложные произвольные движения. Неудача попытки завладеть каким-нибудь привлекающим его предметом посредством элементарных движений, которыми ребёнок уже овладел, заставят его в ряде новых попыток и как бы «опытов» несколько видоизменить свои движения, соединить или расчленить их. Этот процесс выработки произвольных движений не мог бы, конечно, дать сколько-нибудь значительных результатов, если бы он основывался только на собственном «опыте» ребёнка. Но выработка произвольных движений у ребёнка совершается в окружении взрослых и под их руководством. Существенную роль при этом играет подражание. Первые подражательные движения были подмечены у детей уже на 3—4-м месяце жизни. Так, Прейер подметил, как ребёнок 4 месяцев надувал губы, когда их надувал его отец, а Дарвин наблюдал у своего четырёхмесячного сына подражание звукам. Подражание начинает играть значительную роль в поведении ребёнка со второй половины первого года.

Сначала подражание имеет несознательный и собственно непроизвольный характер. Характер его изменяется и роль его увеличивается позже, по мере того как у ребёнка расширяется мышечный опыт собственных движений и способность следить за чужими движениями. Вслед за подражанием всё бОльшую роль начинают играть другие формы собственно обучения, связанного со словесными указаниями.

Лишь в результате собственного опыта ребёнка, подражания и обучения, неразрывно сплетающихся друг с другом, происходит овладение более тонкими и сложными движениями, их дифференциация и координация.

Развитие произвольных движений делает возможным первые разумные, собственно волевые действия ребёнка, направленные на осуществление какого-нибудь желания, на достижение цели.

Прейер, как известно, подразделил произвольные движения у ребёнка на: 1) подражательные, 2) выразительные (экспрессивные) и 3) разумные — собственно волевые действия. Из них подражательные он считает наиболее ранними.

Будущие выразительные движения обычно возникают сначала в виде импульсивных движений, а не выразительных (экспрессивных в собственном смысле слова). Улыбка, как появляющаяся сначала у младенца, является импульсивным движением; рано можно (катанием) вызвать и рефлекторный смех. Позднее плач, улыбка и т. д. подпадают под контроль воли и превращаются в преднамеренные выражения чувств. Иногда этот преднамеренный характер выступает очень остро. Так, маленькая Наташа Ш. плачет, ей говорят, что она мешает матери, занятой серьёзной работой; не переставая плакать и громко кричать, девочка отвечает, что она плачет «не маме, а бабушке». В данном случае плач сознательно предназначался для определённого лица — бабушки, не выполнявшей одного желания ребёнка.

Но основной вид произвольных движений образуют те, которые служат для выполнения разумных действий в собственном смысле слова. Волевой акт представляет собой не просто *движение*, а волевое *действие*, направленное на какую-нибудь цель, на осуществление желания. Поэтому неправильно, собственно говоря, рассматривать разумное волевое действие как частный случай произвольного движения. Скорее надо признать произвольное движение частным случаем волевого действия.

Уже первое, направленное на определённый объект, осмысленное действие ребёнка, разрешающее какую-нибудь «задачу», является примитивным «волевым» актом. Но от этого всё же примитивного акта до высших форм волевого избирательного действия ещё, однако, очень далеко. Равно

несостоятельно как то представление, будто у ребёнка в раннем детстве, в 2—4 года, воля уже созрела, так и то встречающееся в литературе утверждение, будто воля, как и разум, является новообразованием подросткового возраста. [Это последнее утверждение перекрещивается — иногда у тех же авторов — с утверждениями, тоже не основательными, о специфическом будто бы безволии подростка.] В действительности волевые действия появляются у ребёнка очень рано; совершенно не правильно изображать хотя бы трёхлетнего ребёнка как чисто инстинктивное существо, у которого нет ещё зачатков воли. В действительности развитие воли, начинаясь в раннем возрасте, проходит длинный путь развития. На каждой ступени этого развития воля имеет свои качественные особенности.

Первые желания ребёнка вызываются непосредственно на него действующими чувственными стимулами, особенно сильно окрашенными эмоционально.

Существенный шаг в волевом развитии ребёнок делает тогда, когда не только непосредственно наличные внешние стимулы, но и представления, развивающиеся у ребёнка на втором году жизни, начинают вызывать у него желания.

До того как у ребёнка развиваются представления и создаются предпосылки для воздействия более сложных психических процессов на двигательную сферу, действия ребёнка являются в основном сенсо-моторными реакциями, более или менее элементарно определяемыми внешними раздражителями.

Способность представлений вызывать желания значительно расширяет круг побуждений у ребёнка и естественно приводит к развитию у него *избирательного* действия. Однако эта избирательность вначале у ребёнка не основывается, конечно, на сознательном выборе того же типа, что у взрослого человека.

В раннем детстве характерной особенностью волевой сферы является непосредственная импульсивность. Воля ребёнка на начальных стадиях развития — это совокупность его желаний; каждое его желание сродни аффекту. Эмоции ребёнка непосредственно переходят в действия, так что избирательность сначала означает лишь некоторое многообразие мотивов, между которыми в силу этого иногда возникает борьба. Много шансов на победу в этой борьбе имеют сначала непосредственно действующие чувственные стимулы перед более отдалёнными, данными лишь в представлении, и особенно эмоционально яркие перед более нейтральными. Лишь в ходе дальнейшего развития ребёнок становится способным действовать не в силу эмоционально привлекательных побуждений. Для этого требуется некоторое *самообладание*. Было бы фактически неправильно и практически вредно считать маленьких детей вовсе неспособными к самообладанию и изображать их, как это иногда делалось, обязательно маленькими дикарями, живущими не поддающимися обузданию инстинктами и импульсивными влечениями. Дети иногда очень рано — уже на 3-м году — обнаруживают самообладание. Оно проявляется в отказе от чего-нибудь приятного, а также в более трудной для ребёнка решимости сделать что-нибудь неприятное. Однако это даётся не сразу и не легко.

Привожу выдержку из уже упомянутого дневника Сыркиной. «Я дала Лёле (2;4) нести корзинку с ягодами, но попросила не есть их. Однако через минуту у неё во рту была ягода.

На мой укоризненный взгляд она смущённо ответила: «Босе не буду». Через несколько мгновений я вновь посмотрела на неё и увидела, что она опять ест. Я ей ничего не сказала, но она так смутилась, что выплюнула ягоду и отдала

мне корзинку».

Готовность поступить вопреки непосредственному эмоциональному побуждению — отказаться от чего-нибудь приятного, сделать что-нибудь неприятное — встречается, таким образом, у ребёнка иногда уже очень рано — уже на 3-м году, но она покоится, конечно, на других основах, чем у взрослого или даже у подростка. У ребёнка она сначала обусловлена, конечно, не отвлечёнными соображениями, как иногда у взрослых, а послушанием, привычкой, подражанием и очень рано пробуждающимся у детей чувством как бы обязанности и в случае её нарушения — вины перед взрослыми (ср. смущение Лёли (2;4) в вышеприведённой выдержке из дневника). Всё же и в таком самообладании, которое развивается на 4—5-м году, заключено ценное зерно. Его надо культивировать.

К началу дошкольного возраста — к 3 годам, а иногда, как в нижеприводимом случае, и раньше — проявляется, в зависимости от индивидуальных особенностей темперамента, у одних более, у других менее выраженное стремление к самостоятельности.

Оно очень ярко выступает в дневниковых записях за поведением Лёли С. Приблизительно к 1½ годам у неё появилось стремление делать всё самостоятельно. «Желает сама» одеваться и есть. Не даёт писать, вырывает из рук карандаш, кричит «ама» (сама) и начинает чертить каракули (1;7). Гуляя по улице, Лёля не позволяет держать себя за руку и даже идти близко. Отталкивает и кричит: «ама... иди, иди». Прежде с большим удовольствием смотрела, как ей рисуют, а теперь сейчас же вырывает карандаш, кричит «ама» и начинает рисовать штрихи (1;8). Л. не позволяет ничего поправлять в своих сооружениях. Малейшая поправка вызывает горький плач и крики «Я-я ама» (Лёля сама) (из дневника Сыркиной).

Вместе с тем примерно к тому же времени ребёнку становится уже доступно понимание того, что не всегда можно делать то, что хочется. Собственному «хочу» противостоит «надо» и «нельзя» взрослых, с которыми приходится считаться.

В результате воспитания у ребёнка начинают складываться некоторые *правила поведения*; тому, что хочется, начинает противопоставляться то, что требуется. Воспитание в этом направлении должно проводиться очень умело — достаточно твёрдо и, главное, последовательно и вместе с тем достаточно гибко, с учётом особенностей и возможностей ребёнка, не превращаясь в постоянную докучливую опеку. Нельзя предъявлять ребёнку излишних, непосильных для него требований. Нельзя также нервировать его постоянными мелочными запретами. «Надо» и «нельзя» должны рано войти в жизнь ребёнка, но они не должны нависнуть над ней и подавлять ребёнка. В противном случае вместо воспитания самообладания они лишь задушат в ребёнке в зародыше всякую инициативность и самостоятельность — ценнейшие качества воли.

Сам характер тех правил, которым подчиняется поведение ребёнка, и его отношение к ним различно на разных этапах развития.

Правило поведения сначала регулярно соблюдается ребёнком, только если оно закреплено у него в виде привычки. Элемент привычки, навыка в детстве играет особенно существенную роль, потому что для маленького ребёнка, естественно, слишком трудной задачей было бы постоянно сознательно регулировать своё поведение общими правилами в виде общих положений.

Ж. Пиаже выдвинул то положение, что в раннем детстве «правило» поведения безостаточно сводится для ребёнка именно к привычной схеме действия. [См. J. Piaget, Le jugement moral chez l’enfant, Paris, 1932. В этой книге Ж. Пиаже сделал попытку проследить развитие у детей понимания правил и

установить роль, которую они играют в их поведении на различных ступенях этого развития.] По утверждению Пиаже, до 3—4 лет, а иногда и позже, ребёнку совершенно чужд момент обязательства. Понятие «надо» не включает в себя ещё никакого чувства обязанности перед другими людьми. Это утверждение Пиаже связано с общей его концепцией эгоцентризма, согласно которой ребёнок сначала является не социальным существом, а живёт ряд лет вне социального контакта. Это утверждение так же несостоятельно, как и та концепция, из которой оно исходит. Смущение, которое испытывает ребёнок, нарушая какой-нибудь запрет, поступая неправильно (см. выше — наблюдение над Лёлей С. (2;4), которую укоризненный взгляд матери так смущает, что она выплёвывает уже находящуюся во рту ягоду), убедительно свидетельствует о том, что неправильное поведение не является для него лишь поведением непривычным. Делая что-нибудь запрещённое, дети чувствуют не необычность своего поведения, а свою вину перед другими. Это очень ярко проявляется в их поведении. Дети очень чувствительны и к порицанию, так же как и к похвале.

Правила поведения, которыми руководствуется ребёнок, понятия «надо» и «нельзя», регулирующие его поведение, насыщены чувством. Оно в очень значительной мере определяет первоначальное содержание «правил» поведения и их соблюдение. Путём эмоционального воздействия доходят первоначально до ребёнка правила, которые, закрепляясь частично как привычки, регулируют его волю. Но ребёнок при этом не действует просто, как автомат; у него вырабатывается и некоторое представление о том, что надо и чего нельзя делать, а затем встаёт и вопрос — почему это можно, а почему этого нельзя. Вопросы «почему?», которые с 3—4-го года начинает обычно задавать ребёнок, естественно направляются и на эту, особенно близко его затрагивающую, область запретов и разрешений. Собственно говоря, лишь с этого момента правила в какой-то мере осознаются детьми как таковые.

Путём изучения детских жалоб В. А. Горбачёва в проведённом под нашим руководством исследовании детей младшей и средней групп детского сада в Ленинграде собрала поучительнейший материал, ярко показывающий, как совершается у дошкольников осознание правил в конкретной практике его применения, нарушения и восстановления: детские жалобы, часто очень многочисленные, в большинстве своём касаются не личных обид, а нарушения правил; апеллируя своими жалобами к воспитательнице, сплошь и рядом без всякой личной задетости и враждебности по отношению к нарушителю, ребёнок как бы ищет подтверждение правилу, как бы проверяет его и укрепляется в нём в результате подтверждения его со стороны взрослых. Жалобы ребёнка и всё его поведение в группе ярко показывают, как активно со стороны ребёнка совершается овладение им правилами и их осознание. Осознание ребёнком правил поведения совершается на практике в процессе их применения, нарушения и восстановления под руководством взрослых.

Сначала эти правила носят очень частный и внешний характер. Они представляют собой в значительной мере лишь совокупность отдельных предписаний, регулирующих по преимуществу внешнюю сторону поведения. В дальнейшем, в связи с общим ходом умственного развития ребёнка, они становятся всё больше обобщёнными и осознанными; становясь более сознательными, они приобретают менее внешний характер. Этот процесс совершается и завершается по мере того, как у подрастающего ребёнка формируется цельное мировоззрение и внешние сначала правила поведения превращаются в убеждения.

Умение в течение сколько-нибудь длительного времени подчинять свою деятельность определённой цели также требует продолжительного развития.

Более или менее значительная *настойчивость* — в зависимости от индивидуальных особенностей темперамента — может проявиться у ребёнка очень рано. Пример — та же Лёля С.: «Я кладу Лёлю (0;5) на ковёр в спальне. Она сейчас же переворачивается на живот и некоторое время лежит очень довольная. Я переворачиваю её на спину, но через минуту она опять на животе, и история повторяется снова и снова — 10—12 раз подряд». Настойчивость, таким образом, проявляется уже в младенчестве; вместе с тем она проходит длинный путь развития. Её основа заложена в свойствах темперамента. Но формы, которые она принимает на более поздних ступенях развития, существенно отличаются от её первых проявлений.

Каждое непосредственно на ребёнка действующее побуждение имеет в раннем детстве ещё очень большую власть над ребёнком. Поэтому внутренняя мотивация ещё очень неустойчива: при каждой перемене ситуации ребёнок может оказаться во власти других побуждений. *Неустойчивость мотивации* обусловливает известную *бессистемность действий*. Бессвязная смена различных стремлений и бессистемное перескакивание от одного действия к другому, не объединённому с предыдущим общностью задач и целей, — очень характерное явление, часто наблюдающееся у детей наряду с настойчивостью, проявляющейся в многократном повторении одного и того же эмоционально привлекательного акта. Высшие формы настойчивости представляют собой в известном отношении противоположность её начальным проявлениям.

Умение принять задание, подчинить своё поведение будущему результату, иногда вопреки чувственным, непосредственно влекущим побуждениям, действующим в настоящую минуту, — это для ребёнка трудное умение. Его нужно специально развивать. Без этого умения невозможно обучение в школе, где нужно готовить уроки, выполнять задания, подчиняться дисциплине. К этому нужно приучать ребёнка уже в дошкольном возрасте.

Это, само собой разумеется, не значит, что можно подчинять всю жизнь ребёнка этого возраста строгой регламентации, превращая её в одно сплошное выполнение разных обязанностей и заданий по расписанию.

Вообще встречаются две крайности, каждая из которых таит в себе серьёзную опасность для развития воли. Первая заключается в том, что ребёнка изнеживают и волю его расслабляют, избавляя его от необходимости делать какие-либо усилия; между тем готовность употребить усилие, чтобы чего-нибудь достигнуть, — совершенно необходимая в жизни, не даётся сама собой; к ней нужно приучать; лишь сила привычки может облегчить трудность усилия; совершенно не привычное, оно окажется непосильным. Другая — тоже не малая — опасность заключается в перегрузке детей непосильными заданиями. Непосильные задания обычно не выполняются. В результате создаётся привычка бросать начатое дело незавершённым, а для развития воли нет ничего хуже. Для выработки сильной воли первое и основное правило — доводить раз начатое дело до конца, не создавать привычки бросать незавершённым то, за что взялся. Нет более верного средства дезорганизовать волю, как допустить один за другим ряд срывов, раз за разом не довести до конца начатое дело. Настойчивость — это ценнейшее качество сильной воли — заключается именно в том, чтобы неуклонно, не взирая на препятствия, доводить начатое дело до конца, добиваясь осуществления своей цели. Её нужно воспитывать на практике, на деле.

К концу дошкольного возраста и в начале школьного ребёнок обычно делает в волевом развитии крупный шаг вперёд, который является существенным условием возможности школьного обучения. Ребёнок научается принимать на себя *задание* и действовать из сознания необходимости его выполнить. В результате он становится способен готовить урок, работать по *программе*,

подчинять своё поведение общим *правилам* — дисциплине, включаться в общественно-организованную жизнь класса, коллектива, перейти от случайного, игрового восприятия к направленному на определённую цель наблюдению и от случайного, игрового, ненамеренного, непроизвольного запоминания к организованному заучиванию, при котором учебная работа организуется (путём расчленения материала на части, повторения и т. п.) с определённой целью усвоения заданного.

Этот новый уровень волевой деятельности развивается и закрепляется в процессе школьного обучения и является существенным этапом в развитии волевых качеств личности. Некоторая волевая зрелость является необходимой предпосылкой обучения в школе, — в своём дальнейшем развитии она является вместе с тем и результатом её работы. Дисциплинирующая упорядоченность учебной работы и всей школьной жизни, её чёткая организация являются существенным условием формирования воли учащихся.

В подростковом возрасте для волевого регулирования поведения нарастают некоторые трудности. Появление новых влечений в период полового созревания предъявляет новые повышенные требования к воле. Для того чтобы подвергнуть сознательному контролю импульсы, идущие от вновь пробудившихся влечений, должна соответственно окрепнуть сознательная основа воли.

Некоторое напряжение, требующее известной выдержки, может возникнуть и в связи с усложнением тех отношений с другими людьми, в которые вступает подросток. Он уже не ребёнок и ещё не взрослый. Сам он особенно чувствует первое, взрослые в своём отношении к нему иногда особенно подчёркивают второе. У подростка возникает тенденция высвободить свою волю из ограничений, которые накладывает на неё ближайшее окружение. Он стремится обрести свою собственную волю и начать жить согласно ей; управление должно перейти из рук окружающих в собственные руки подростка. Это стремление оказывается плодотворным для волевого развития личности постольку, поскольку деспотизму чужих принципов не противопоставляется лишь анархия собственных импульсов и влечений, поскольку процесс высвобождения воли соединяется с её внутренним преобразованием, основывающимся на превращении внешних правил в принципы, выражающиеся в убеждениях. В результате определённые принципы, имеющие идейное (в классовом обществе классовое) содержание, начинают регулировать поведение. Из простой совокупности желаний воля превращается в неизмеримо более сложное образование. Новый уровень идейности и сознательности становится доступен подростку; это придаёт его воле иной характер. Развитие *сознательной дисциплины* является одновременно и результатом и средством её преобразования. Участие в жизни *коллектива*, объединённого общностью *идеологии*, оказывается действенным средством её укрепления. Руководящая роль в процессе её формирования должна принадлежать сначала воспитательному воздействию педагога, школы, семьи, а затем собственной сознательной работе над собой.

Развитие самосознания приводит к более полному пониманию собственных побуждений и создаёт предпосылки для углублённой мотивации. Складывающийся характер делает мотивы более устойчивыми и связными. Оформление мировоззрения приводит к постановке новых целей более высокого порядка и создаёт предпосылки для большей принципиальности решений. С формированием характера, мировоззрения и самосознания налицо основные предпосылки зрелой воли. Её развитие неразрывно связано с развитием личности, формирующейся в процессе деятельности.

При этом два момента имеют решающее значение в развитии воли: формирование у личности значимых для неё целей, притом так, чтобы общественно-значимое, всеобщее стало вместе с тем и личностно-значимым для человека, и привычка осуществлять намеченное, неуклонно доводить начатое дело до конца. Воля формируется в действенной жизни.

Часть IV

Введение

Осознавшая свой предмет и понявшая свои задачи психология никак не может замкнуться в изучении психических функций и процессов; она не может не включить в поле своего изучения поведение, деятельность. Преодоление пассивной созерцательности, господствовавшей до сих пор в психологии сознания, составляет одну из важнейших и актуальнейших задач нашей психологии. Психика, сознание формируются в деятельности, в поведении, и лишь через поведение, через деятельность они объективно познаются. Таким образом, деятельность, поведение неизбежно включаются в круг психологического изучения. Это, однако, не значит, что поведение, деятельность человека в целом является предметом психологии. Деятельность человека — сложное явление. Различные стороны её изучаются разными науками: её общественная сущность является предметом общественных наук, её физиологические механизмы — предметом физиологии; психология изучает *психическую* сторону деятельности.

Человек — не пассивное, лишь созерцательное существо, а существо действенное, и изучать его поэтому нужно в действии, в свойственной ему активности. Поведенческая психология, выдвинув эту проблему, исказила и скомпрометировала её тем, что она попыталась, с одной стороны, превратить действие целиком в предмет психологии, с другой — упразднить психику в её качественном своеобразии. Задача же заключается в том, чтобы, не превращая действие и деятельность в психологическое образование, разработать подлинную психологию действия. Только построение такой подлинной *психологии поведения* будет действительным, положительным преодолением *поведенческой психологии*.

Разработка психологии поведения является актуальнейшей задачей передовой научной мысли в области психологии. Анализ психических механизмов деятельности приводит к функциям и процессам, которые уже были предметом нашего изучения. Однако это не значит, что психологический анализ деятельности целиком сводится к изучению функций и процессов и исчерпывается ими. Деятельность выражает конкретное отношение человека к действительности, в котором реально выявляются свойства личности, имеющие более комплексный, конкретный характер, чем функции и аналитически выделенные процессы. Психологическое изучение деятельности, включая в себя изучение функций и процессов как необходимый и существенный психологический компонент, открывает поэтому новый, более синтетический и конкретный план психологического исследования, отличный от того, в котором протекает изучение функций.

Психологический анализ игры, например, приводит к выявлению в ней роли воображения, мышления, воли. Но психология воображения плюс психология мышления, воли и т. д. не дают в сумме, в совокупности ни игры как особого типа реальной деятельности, ни даже психологии игры. Поэтому не только сама игра, но и психология игры не сводится к изучению тех или иных функций или процессов, участвующих в процессе игры. В игре, как и в каждом виде деятельности, находит себе выражение специфическая направленность личности, её отношение к окружающему, подчиняющее себе все частные психологические проявления и функции включившейся в игру личности. При этом в сложном взаимодействии психических «функций» и реального вида или типа деятельности определяющим, ведущим является вид или тип реальной конкретной деятельности, а не абстрактно взятые психические «функции».

Конечно, и отношение человека к действительности, выражающееся в его деятельности, зависит от его психических процессов, от его мышления и пр., но ещё существеннее зависимость его мышления, воображения, чувств и т. д. от его деятельности. Конкретное, действенное отношение личности к окружающему существенно обусловливает и направляет работу психических функций и процессов. И в процессе развития ведущее значение принадлежит не развитию отдельных функций и процессов самих по себе, а развитию, перестройке, изменению основного типа деятельности (игра, учение, труд), которые влекут за собой или определяют перестройку функций или процессов, в свою очередь, конечно, определяясь ими. Таким образом, психологический план более конкретных, проявляющихся в деятельности, отношений личности к окружающему, к которому мы в ходе изучения подходим позже, по существу является более глубоким, фундаментальным и в этом смысле первичным.

Специфическая особенность человеческой деятельности заключается в том, что это сознательная и целенаправленная деятельность. В ней и через неё человек реализует свои цели, объективируя свои замыслы и идеи в преобразуемой им действительности. Вместе с тем объективное содержание предметов, над которыми он оперирует, и общественной жизни, в которую он своей деятельностью включается, входит определяющим началом в психику индивида. Значение деятельности в том прежде всего и заключается, что в ней и через неё устанавливается действенная связь между человеком и миром, благодаря которой бытие выступает как реальное единство и взаимопроникновение субъекта и объекта.

В процессе воздействия субъекта на объект преодолевается ограниченность данного и раскрывается истинное, существенное и объективное, содержание бытия. Вместе с тем в деятельности и через деятельность индивид реализует и утверждает себя как субъект, как личность: как субъект — в своём отношении к объектам, им порождённым, как личность — в своём отношении к другим людям, на которых он в свой деятельности воздействует и с которыми он через неё вступает в контакт. В деятельности, осуществляя которую человек совершает свой жизненный путь, все психические свойства личности не только проявляются, но и формируются. Поэтому психологическая проблематика многообразно связана с изучением деятельности.

Специфическая психологическая проблематика самой деятельности как таковой и действия как «единицы» деятельности связана прежде всего с вопросом о целях и мотивах человеческой деятельности, о её внутреннем смысловом содержании и его строении. Предметы, существующие в окружающем человека мире или подлежащие реализации в нём, становятся *целями* человеческой деятельности через соотношение с её мотивами; с другой стороны, переживания человека становятся *мотивами* человеческой деятельности через соотношение с целями, которые он себе ставит. Соотношение одних и других определяет отправные и конечные точки человеческих действий, а условия, в которых они совершаются в соотношении с целями, определяют способы их осуществления — отдельные операции, которые входят в их состав. Необходимость нахождения отвечающих условиям способов их осуществления превращает действие в решение задачи. Предметный результат действия определяет его объективное значение. В контексте различных конкретных общественных ситуаций одно и то же действие может приобрести объективно различный общественный смысл. В контексте целей и мотивов действующего субъекта оно приобретает для него тот или иной личностный смысл; он определяет для него внутреннее смысловое содержание действия, которое не всегда совпадает с его объективным значением, хотя и не может быть оторвано от него.

В действиях людей и их деятельности раскрывается при этом двойной план.

Каждое действие и деятельность человека в целом — это прежде всего воздействие, изменение действительности. Она заключает в себе отношение индивида как субъекта к объекту, который эта деятельность порождает, объективируясь в продуктах материальной и духовной культуры.

Но всякая вещь или объект, порождённые человеком, включаются в общественные отношения. Через посредство вещей человек соотносится с человеком и включается в межлюдские отношения. Поэтому действия человека и его деятельность в целом — это не только *воздействие*, изменение мира и порождение тех или иных объектов, но и общественный акт или *отношение* в специфическом смысле этого слова. Поэтому деятельность — это не внешнее *делание* лишь, а также *позиция* — по отношению к людям, к обществу, которую человек всем своим существом, в деятельности проявляющимся и формирующимся, утверждает. И особенно существенным в мотивации деятельности является именно её общественное идеологическое содержание — точнее: выражающееся в его мотивах отношение человека к содержанию идеологии, к нормам права и нравственности. На отношение человека к вещам, таким образом, накладываются и с ним переплетаются отношения человека к другим людям, к обществу. Значение, которое результаты действий человека, направленных на ту или иную предметную цель, приобретают для него в общественно-организованной жизни, построенной на разделении труда, зависит от значения их для общества. Поэтому центр тяжести в мотивации человеческих действий естественно в той или иной мере переключается из сферы вещной, предметной в план личностно-общественных отношений, осуществляющихся при посредстве первых и от них неотрывных.

В любой деятельности, в каждом действии человека эта сторона в какой-то мере представлена. И это обстоятельство имеет существенное значение в мотивации человеческой деятельности. В некоторых случаях эта сторона приобретает в действиях человека основное, ведущее значение. Тогда деятельность человека приобретает новый специфический аспект. Она становится *поведением* в том особом смысле, который это слово имеет, когда по-русски говорят о поведении человека. Оно коренным образом отлично от «поведения» как термина биохевиористской психологии, сохраняющегося в этом значении в зоопсихологии. Поведение человека заключает в себе в качестве определяющего момента отношение к моральным нормам. Самым существенным в нём является общественное, идеологическое, моральное содержание. «Единицей» поведения является поступок, как «единицей» деятельности вообще — действие. Поступком, в подлинном смысле слова, является не всякое действие человека, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение человека к другим людям, к общему, к нормам общественной морали. Поскольку определяющим в поступке является его идеологическое содержание, поступок до такой степени не сводится лишь к внешнему действованию, что в некоторых случаях воздержание от участия в каком-нибудь действии само может быть поступком с значительным резонансом, если оно выявляет *позицию, отношение* человека к окружающему.

В поступках, в действиях людей их отношение к окружающему не только *выражается*, но и *формируется*: действие выражает отношение, но и обратно — действие формирует отношение. Когда я действенно участвую в каком-нибудь деле, включаясь в его осуществление собственными делами, оно становится моим, его идейное содержание в ходе этой деятельности включается определяющим началом в *моё* сознание; это изменяет моё отношение к нему и в каком-то отношении меня самого. В этом источник огромного воспитательного

значения действенного включения человека в дело, имеющее идейное содержание.

Когда советские колхозники включились в сбор средств на оборону страны [во время Великой Отечественной войны], их организованное включение в это народное дело явилось мероприятием не только финансовым, но и идейно-воспитательным: дело обороны страны для всех добровольно включившихся в сборы стало в результате этого включения их собственным делом в значительно большей мере, чем это было до того. Учёт формирующего, воспитательного воздействия на человека, включения его в общественное дело — существенный момент педагогики большого стиля и государственного масштаба.

В организованном обществе общественная мораль и право обычно нормируют поведение людей, их поступки, исходя из общественного значения их объективного содержания. Общественные нормы фиксируют поступки в их внешнем объективном проявлении, потому что именно с предметным результатом действия связано обычно его *объективное* моральное значение. Но внутреннее отношение индивида к так фиксированному поступку может быть различным даже тогда, когда индивид совершает этот поступок, а не уклоняется от него под влиянием каких-либо узко-личностных мотивов.

Человек может, во-первых, совершить моральный по своему объективному значению поступок вовсе не по моральным мотивам, а в каких-либо иных своих корыстных целях (так же как, с другой стороны, иногда движимый субъективно моральными мотивами человек может совершить и объективно не нравственный поступок), ошибочно придавая субъективно моральный смысл поступку, который лишён морального значения. Во-вторых, совершая объективно моральный поступок, человек может сделать это, подчиняясь тому, что общественно признано как должное, но вопреки основным своим личным устремлениям. Он в данном случае склоняется перед моральной нормой, но не возвышается до неё. Она выступает по отношению к нему как *чуждая внешняя* сила, которой он покорно подчиняет свои влечения, а не как самое глубокое и интимное выражение его *собственного* существа. Здесь в мотивации человека господствует крайнее расщепление: человек выполняет свой *долг*, но действует вопреки своему *влечению*. Наконец, осуществление поступка, заключающее в себе определённое моральное содержание, может быть для человека и осознаваемым им *долгом*, и вместе с тем непосредственно испытываемой *потребностью* — когда общественно-значимое становится для него вместе с тем и личностно-значимым.

Собственно уже тогда, когда человек переживает нечто как свой долг, как должное, даже если он при этом испытывает его как нечто противоречащее тому, что его влечёт и чего ему хочется, должное в какой-то мере уже определяет его волю, и он этого уже в какой-то мере хочет, даже если ему и хочется чего-то другого. Должное противостоит воле, не включаясь в неё, лишь поскольку общественно-значимое не стало для индивида вместе с тем и личностно-значимым и в самой воле первое противостоит второму. Противопоставление общественно- и личностно-значимого, фактически в тех или иных случаях имеющее место, совсем, однако, не вытекает из их существа и никак не обязательно. Оно имеет место только там, где личностное сведено к одному лишь партикулярно-личностному. Но общественно-значимое, отнюдь не растворяясь в партикулярно-личностном, может стать и фактически сплошь и рядом становится вместе с тем личностно-значимым для индивида. Там, где это осуществляется в результате того, что индивид в своём моральном развитии поднимается над одними лишь партикулярно-личностными интересами и общественно-значимое становится вместе с тем и личностно-значимым для него, тип и содержание мотивации существенно изменяются, изменяется внутреннее смысловое

содержание поступка. Смысл или значение, которое его поступок имеет для действующего лица, и его объективное общественное значение сходятся или расходятся в зависимости от того, становится ли общественно-значимое значимым для личности или противопоставляется личностно-значимому для него.

Различное внутреннее отношение индивида к совершаемому им поступку является всегда вместе с тем и различным отношением индивида к нормам, фиксирующим объективное моральное содержание поведения. В одних случаях индивид, совершая моральный поступок, может подчинять своё поведение нормам общественной морали и права как некоей силе, которая как *долг* противостоит его личному *влечению*; долг осуществляется вопреки личным влечениям и мотивам. Для И. Канта именно такое отношение характеризует моральное сознание и моральное поведение как таковое. Между тем выполнять должное только потому, что это *долг*, независимо от того, *что* это в своём конкретном содержании, — как того требует кантовская мораль, — значит собственно обнаружить полное равнодушие, совершенное безразличие к тому, *что* морально. Такой моральный формализм встречается иногда в жизни. Но это отнюдь не единственная форма морального сознания. В действительности это лишь один из возможных случаев и притом такой, который выражает крайнее несовершенство морального сознания личности, склоняющейся перед нравственностью как некоей чуждой ей силой, но не поднимающейся до неё. Общественно-значимое противостоит при этом личностно-значимому; личностное — это только личное, лишь партикулярно-личностное. В таком случае моральный поступок — это поступок, извне предписанный и лишь принятый к исполнению, не исходящий собственно от личности и не выражающий её существа, а совершаемый скорее вопреки влечениям её природы; поступками, выражающими само существо индивида, представляются лишь те, которые исходят из узко-личностных мотивов индивида.

Получившее философское оформление в этике И. Канта, традиционное внешнее противопоставление общественно- и личностно-значимого, морального и природного (которое уходит корнями в христианское представление о радикальном зле человеческой природы) получило своеобразное преломление в психологической трактовке мотивации человеческого поведения. Когда, преодолевая созерцательно-интеллектуалистическую трактовку человеческой психики, как совокупности ощущений, представлений, идей, психология в начале XX в. выдвинула динамические тенденции как движущие силы, как мотивы поведения, она признала таковыми лишь элементарные органические потребности и чувственные влечения. Моральные факторы, превращённые в трансцендентные по отношению к индивиду нормы, в ирреальные ценности, противостоящие процессу реально совершающегося, неизбежно должны были выпасть из сферы реальных мотивов индивида. Эти две внешне друг другу противостоящие концепции, теории, усматривающие реальные мотивы человеческого поведения лишь в чувственных влечениях и органических потребностях, являются взаимно друг друга дополняющими коррелятами, исходящими из одной и той же противоположности общественно- и личностно-значимого. Между тем в действительности общественно- и личностно-значимое не остаётся в такой внешней противопоставленности. Общественно-значимое может превратиться и сплошь и рядом превращается вместе с тем и в личностно-значимое для индивида, не переставая от этого быть общественно-значимым. Становясь и личностно-значимым для индивида, общественно-значимое порождает в нём динамические тенденции более или менее значительной действенной силы, которыми психология не в праве пренебречь. Не учтя их, нельзя адекватно отразить действительную мотивацию человеческого поведения, понять его подлинную

природу.

Действенная сила этих тенденций долженствования, возникающих у человека, когда общественно-значимое становится и личностно-значимым для него, проявилась с изумительной мощью в несметных героических делах советских людей на фронте Великой Отечественной войны. Подвиги Н. Гастелло, который бросил свой загоревшийся самолёт на вражеские цистерны, чтобы уничтожить их объявшим его пламенем, и последовавших его примеру Шевчука и И. Черных, 28 панфиловцев, 16 гвардейцев во главе с В. Д. Кочетковым, 12 краснофлотцев во главе с Трушкиным, краснофлотца М. А. Паникак, который, превратившись в пылающий факел, сжёг в объявшем его пламени немецкий танк, красноармейца Гладкобородова, собственным телом закрывшего амбразуру вражеского дзота, огонь которого не давал двигаться вперёд нашей пехоте, и столько других — всем памятны. Они войдут в историю более славные, чем подвиг А. Винкельрида. [Арнольд Винкельрид — народный герой Швейцарии. По преданию, в битве 1386 г. при Земпахе ценою жизни обеспечил победу швейцарского войска над войском австрийского герцога.] Они станут легендарными. Внутренние истоки героического поведения людей раскрываются с потрясающей силой в некоторых из эпизодов, которыми так богата история Великой Отечественной войны. Таков, например, один эпизод Сталинградской эпопеи.

Это было в самые трудные дни обороны Сталинграда. Волга насквозь простреливалась немцами. Доставка продовольствия и боеприпасов зажатой тогда в тиски 62-й армии Сталинграда была сопряжена с исключительными трудностями. «Однажды утром в Бекетовку — Кировский район Сталинграда — приплыл плот. Его прибило к берегу, и он спокойно остановился. Жители и красноармейцы бросились к нему и застыли в тяжком молчании: на плоту лежали четыре человека — лейтенант и три бойца. Люди и плот были иссечены пулями. Один из четверых был ещё жив. Не открывая глаз и не шевелясь, он спросил:

— Который берег?.. Правый?

— Правый, — хором ответили красноармейцы.

— Стало быть, плот на месте, — сказал боец и умер». («Правда» от 31/I 1943 г. Майор В. Величко, «Шестьдесят вторая армия».)

Вот человек: жизнь уже покидает его, обескровленный мозг затухает; сознание его мутнеет, он не осознаёт уже самых элементарных вещей — стоял ли он с плотом на месте или двигался, и если двигался, то в каком направлении его несло; самые элементарные вещи уже смешались и выпали из сознания, но одна мысль, единственная освещённая точка среди всё уже заволакивающей тьмы — держится несокрушимо до самого конца: «Разрешил ли я возложенную на меня задачу? Выполнил ли я свой долг?» И на этой мысли — силой исходящего от неё напряжения — держится и с нею кончается жизнь.

Этот случай не единичный. В эпизодах Великой Отечественной войны имеются и другие, аналогичные. Таков, например, случай с капитаном Яницким. Осколком снаряда ему отрывает левую руку, когда он ведёт группу наших самолётов на выполнение ответственного боевого задания. Он продолжает вести самолёт одной рукой. Лишь выполнив боевое задание и положив машину на обратный курс, он передаёт управление штурману и, уже лишаясь сознания, говорит: «Сажать буду сам... Слышишь?» Мысль об ответственности за жизнь товарищей не покидает его и в этот момент. Когда самолёт стал делать вираж над аэродромом, лётчик, которого штурман не хотел тревожить (он был без сознания), очнулся. «Товарищ Кочетов, почему Вы не выполнили приказания?» — тихо, но раздельно сказал он и снова взялся за управление. Группа, как всегда, села образцово. Яницкого без сознания вынесли из кабинки». («Правда» от 8/X 1942 г.

Б. Полевой, «Небо Сталинграда».) И тут, как и там, мысль о долге, об ответственности, о задании — самая прочная мысль в сознании, с нею оно и пробуждается, и гаснет.

Само единство общественно- и личностно-значимого, в силу которого нормы общественной морали входят определяющим началом в мотивации поведения, порождая в психике человека реальные динамические тенденции более или менее значительной действенной силы, может принимать различные формы и разную степень взаимопроникновения.

Именно на этом основывается то различие, которое Г. Гегель усматривал между добродетелью греков и римлян, между αρετη и virtus. Для римлянина, являющегося прежде всего гражданином своего великого города, общественные нормы поведения возвышаются над ним, но их содержание всё же не противостоит ему, поскольку он сам осознаёт себя и выступает как представитель римской государственности. Её идеологическое содержание, служащее мотивом его поведения, осознавалось им как его достояние, но всё же не как непосредственное выражение его индивидуальности, а лишь постольку, поскольку сам он является *представителем* римской государственности. Добродетель же грека (αρετη) в героический период греческой истории заключалась в том, что всеобщее моральное и личностное переживалось как непосредственное единство, как целостное и единое выражение его собственной индивидуальности. Усматривая в таком типе мотивации существенную особенность героического характера, Гегель, правильно в принципе отмечая историческую обусловленность внутреннего строя личности общественными отношениями, относил такой героический характер к породившему эпос догражданскому периоду истории. В гражданском обществе, в «благоустроенном правовом государстве», по мнению Гегеля, для него не остаётся места, поскольку здесь нормы, регулирующие поведение индивида, даны индивиду извне. Гегель, правда, вносит в это положение один корректив, замечая, что в эпохи революций, когда рушатся установившиеся устои, снова открывается простор для героической индивидуальности, в которой всеобщее и личностное находятся в непосредственном единстве. Гегель, со свойственной ему абсолютизацией государства, изменяет здесь своей диалектике. Он недооценивает того, что борьба между передовым, только ещё нарождающимся в общественном сознании индивида и по существу уже отжившим и отмирающим, хотя и прочно укоренившимся в позитивном праве и ходячей морали, проходит через всю историю общества, принимая лишь более открытые и острые формы в периоды общественных кризисов — гражданских войн и революций. То обстоятельство, что нормы поведения индивида даны ему как закреплённые во вне положения и силы, с которыми он должен считаться, с одной стороны, ограничивает непосредственность и спонтанность его морального сознания и поведения. Но вместе с тем оно открывает для этой непосредственности и спонтанности нравственного сознания личности новую сферу действия. Поскольку в борьбе с так называемым позитивным правом и ходячей моралью опережающий общество индивид иногда прокладывает дорогу для нового права и новой, передовой нравственности, отжившее уже государство оказывается чем-то партикулярным, связанным с особенностями отжившего строя, пришедшим в разлад с истинным, передовым, моральным, всеобщим, а индивид, отдельная личность выступает как единство личностного и всеобщего. (Здесь с особенной отчётливостью выявляется неправомерность противопоставления личностного и всеобщего.) Поэтому и в «благоустроенном правовом государстве» остаётся место — и дело — для «героической индивидуальности», у которой *всеобщее* моральное содержание является непосредственным источником (мотивом) *личного* поведения, и мотивы

личности имеют всеобщее, а не партикулярно-личностное значение. Поэтому то, что Гегель внешне противопоставлял, относя к различным эпохам истории, выступает в борьбе противоречивых тенденций и в рамках одной и той же эпохи.

Психология обычно проходит мимо всех этих вопросов. Но понять мотивацию человеческого поведения вне этих сложных взаимоотношений личности, её сознания и идеологии невозможно. Поэтому психология при рассмотрении мотивации поведения должна включить их в поле своего рассмотрения.

Глава XV. Действие

Специфически человеческое действие сформировалось в труде, как акт трудовой деятельности. Совокупность действий, выполняющих определённую общественную функцию, составляет определённый вид трудовой деятельности.

Так как трудовая деятельность — это всегда деятельность, направленная на производство определённого продукта, действие человека всегда направлено на определённый результат. Но одно и то же действие может дать множество различных результатов; некоторые из них могут непроизвольно и непреднамеренно воспоследовать из него, но поскольку деятельность человека и прежде всего его трудовая деятельность является деятельностью сознательной, какой-то из этих результатов является непосредственно сознательной *целью* действующего субъекта. Сознательный, целенаправленный характер человеческого действия является специфической его чертой.

Однако, как ни существенна цель, одной цели для определения действия недостаточно. Для осуществления цели необходим учёт условий, в которых её предстоит реализовать. Соотношение цели с условиями определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Целенаправленное человеческое действие является по существу своему решением задачи. Отношение к этим условиям, сочетаясь с отношением к цели, составляет внутреннее психологическое содержание действия. Задача, в которой цель соотнесена с условиями, определяющими её осуществление, определяет психологическое строение. Поскольку внутренние психические процессы у человека обнаруживают то же строение, что и внешнее действие, есть все основания говорить не только о внешнем, но и о внутреннем действии.

Достижение результата, составляющего цель определённого действия, может в силу своей сложности потребовать целого ряда актов, связанных друг с другом определённым образом. Эти акты, или звенья, на которые распадается действие, являются частичными действиями, или *операциями*. Поскольку их результат не осознаётся как цель, они не являются самостоятельными действиями; но в отличие от движений операции — не просто механизмы, посредством которых осуществляются действия, а составные части, из которых они состоят.

Всякое действие, направляясь на определённую цель, исходит из тех или иных *побуждений*. Более или менее адекватно осознанное побуждение выступает как мотив. Как мотив действия, побуждение осознаётся прежде всего через соотнесение с его целью. То или иное побуждение — потребность, интерес — становится для человека мотивом действия через соотнесение его с целью — так же, как, с другой стороны, объект, на который направляется действие и который побуждает к нему, становится целью действия через соотнесение своё с мотивом. Мотивы поведения, как они осознаются самим действующим субъектом, представляют собой более или менее опосредованное господствующей идеологией, представлениями индивида о должном, дозволенном и отражение его побуждений.

Конкретная мотивация реального действия, исходя из соотношения

побуждения с целью, однако никак не исчерпывается им. Она включает осложняющее и видоизменяющее основной мотив отношение индивида к реальным обстоятельствам той конкретной жизненной ситуации, в которой должно быть осуществлено действие. Всегда более или менее многообразное и часто противоречивое отношение к условиям действия, соотносясь с отношением к цели, придаёт мотивации её конкретность, жизненную содержательность и порой противоречивость.

То, что в качестве предмета, становящегося затем целью деятельности, побуждает человека к действию, должно быть *значимо* для него: именно осуществляющееся в действии отношение к тому, что значимо для субъекта (и что поэтому становится для него *переживанием*), является источником, порождающим действие — его мотивом и тем, что придаёт ему смысл для субъекта. При этом личностная значимость той или иной возможной цели для человека, как существа общественного, обусловлена и опосредована его общественной значимостью. В каждом человеческом действии неизбежно устанавливается то или иное отношение между общественно- и личностно-значимым для человека. Предмет человеческого действия — это всегда предмет, включённый в отношения между людьми. Отношения к предметам — возможным целям его действий — неизбежно опосредованы у человека общественными отношениями. Каждое предметное *действие* человека является, таким образом, актом *общения*, в котором для действующего субъекта раскрывается не только предметный мир, в который он этим действием включается, но и определяющее это действие и в него включающееся содержание общественной жизни. Таким образом, в корне преодолевается фетишистское представление о действии человека как о натуральном образовании («реакции»); в его семантическом (смысловом) содержании раскрывается его общественная сущность, включённая в общественные отношения.

Проблема генезиса и развития человеческого действия, как семантическая проблема, неразрывно связана с проблемой генезиса человеческого сознания на основе общественной практики. Как сами предметы, порождённые в практике, переделывающей природу и создающей культуру, так и их значение (ср. глазу о речи) порождаются в действии. В свою очередь применительно к этим новым предметам, имеющим специфические для человеческого мира значения, возникают и новые действия, имеющие новое значение и новый смысл. Порождение *человеческого предметного* мира и человеческого *сознания* в процессе *действия* и специфически *человеческого действия* в процессе порождения человеческих предметов, значение которых определяется их функцией в человеческом мире, — две стороны единого процесса.

Каждым действием, направленным на тот или иной предмет или вещественный результат, человек неизбежно соотносится с человеком, воздействует как-то на других людей, на свои взаимоотношения с ними. Когда действие осознаётся самим действующим субъектом в этом своём качестве, оно становится поступком. *Поступок* — это *действие*, которое воспринимается и осознаётся самим действующим субъектом как *общественный акт*, как проявление субъекта, которое выражает *отношение* человека к другим людям.

Один прекрасный музыкант, слушая рассуждения о том, что исполнение музыкального произведения является результатом звуко-двигательных координаций, переводом слуховых образов в движения, как-то воскликнул: «Да, да, это всё так, но это совсем не то: настоящее музыкальное исполнение — это *музыкальный поступок*». Этот музыкант, очевидно, переживал своё исполнение не просто как производство более или менее музыкальных звучаний, но вместе с тем и как проявление своей человеческой личности, посредством которого он

вступал в общение с другими людьми.

Когда Л. Н. Толстой писал «Я не могу молчать» или Н. И. Чернышевский опубликовал свой роман «Что делать?», когда А. М. Горький написал «Мать», они не просто написали статью или литературное произведение, они совершили определённый поступок. Человечество хранит обычно особую память именно о тех литературных произведениях, которые с объективной стороны были не только литературным, но и общественным событием, а с субъективной — общественным поступком.

Когда у нас рабочий добивается исключительных производственных достижений, движимый сознательным стремлением содействовать защите Родины, он совершает определённый поступок, а не только ту или иную производственную операцию. Никак не сводя социальной сущности явления к его психологическому аспекту, нужно всё же признать, что здесь между действием и поступком имеется и психологически значимое различие в характере и источнике мотивации. То или иное общественное содержание объективно имеет каждое человеческое действие, но вопрос заключается в том, осознаётся ли оно, отражается ли оно в сознании действующего субъекта и является ли сознательным мотивом действия; в зависимости от этого и различаются действие и поступок как особая форма его.

Различные виды действия

Деятельность человека осуществляется посредством действий различных видов и уровней. Обычно различают: рефлекторные, инстинктивные, импульсивные и волевые действия. Рефлекторных действий вне инстинктивных не существует: собственно рефлекторны только движения, включающиеся в различные действия.

Инстинктивные действия в собственном смысле слова, т. е. действия, которые не только исходят из органических импульсов, но и осуществляются независимо от сознательного контроля, наблюдаются лишь в раннем детстве (как-то: сосание); в жизни взрослого человека они роли не играют. Таким образом, по существу при изучении поведения человека практически приходится иметь дело с двумя видами собственно действий (в отличие от движений) — с *волевыми* и *импульсивными* действиями.

Специфически человеческим видом действия является волевое действие, и собственно лишь волевое действие является действием в специфически человеческом смысле этого слова, т. е. сознательным актом, направленным на осуществление определённой цели. Этим, конечно, не исключается наличие у человека рефлекторных, инстинктивных и импульсивных актов. Этим не исключается также и то, что сами волевые действия включают в себя более примитивно организованные действия и строятся на их основе.

Волевое действие — целенаправленный, сознательно регулируемый акт. Ход действия в нём более или менее сознательно регулируется в соответствии с целью. Переход от побуждения к действию в волевом действии опосредован осознанием цели и предвидением последствий.

Импульсивные действия существенно отличны от волевого действия. Основное отличие импульсивного действия от волевого заключается в отсутствии в первом и наличии во втором сознательного контроля.

Импульсивное действие возникает по преимуществу тогда, когда влечение выключилось из инстинктивного действия, а волевое действие ещё не организовано или уже дезорганизовано.

Изучая движения ребёнка, В. Прейер выделил импульсивные движения как первую, генетически самую раннюю категорию движений (за которой следуют

рефлекторные, инстинктивные и волевые).

Под импульсивными движениями он разумел движения, которые вызываются не внешним периферическим раздражением, а являются результатом внутреннего состояния организма — проявлением избытка и результатом разрядов нервной энергии. Большинство движений зародыша, большей частью вызываемых процессами питания и кровообращения, и первых движений новорождённого принадлежит к этой категории. К числу таких импульсивных движений у ребёнка относятся агукание, всевозможные беспорядочные движения, которые в большом количестве наблюдаются у младенца. По более новым данным (Ш. Бюлер) такие импульсивные движения составляют к концу первого года жизни около 30% всех движений. Лишь очень немногие из этих движений (как потягивание, зевание) сохраняются в последующие годы; большинство из них в конце второго года исчезает. Импульсивные действия, о которых говорим мы, не имеют ничего общего с импульсивными движениями Прейера. Импульсивным движением в нашем смысле является не зевок или потягивания сонного человека, а, например, страстная вспышка человека разгневанного.

В импульсивном действии существенную роль играют динамические соотношения. Импульсивное действие — это аффективная разрядка. Оно связано с аффективным переживанием. Импульс, заключённый в исходном побуждении, в нём непосредственно и более или менее стремительно переходит в действие, не опосредованное предвидением его последствий, взвешиванием и оценкой его мотивов.

Импульсивно-аффективным действием является страстная вспышка увлечённого или аффективный выпад раздражённого человека, который не в состоянии подвергнуть свой поступок сознательному контролю; в наиболее чистом, обнажённом виде импульсивные действия наблюдаются в патологических случаях или состояниях, в которых нормальное волевое действие невозможно.

В импульсивном действии раздражение переходит в действие, которое определяется динамическими соотношениями напряжения и разрядки, создающимися у субъекта в зависимости от ситуации. Напряжение сдержанного раздражения может дать разрядку, направленную вовсе не на того, кто собственно его вызвал. Аффективное действие-разрядка определяется не целью, а только причинами, его порождающими, и поводом, его вызывающим.

Хотя отсутствие осознанной цели и сознательного контроля существенно отличает аффективное действие-разрядку от волевого действия, как сознательного акта (импульс переходит в нём в действие более или менее стремительно), однако грани между ними, как и всякие грани в действительности, подвижны, текучи. И разные виды действий, которые с полным основанием выделяет научный анализ, связаны друг с другом множеством разнообразных взаимопереходов. Так, в самой заострённой и как будто специфической своей форме волевой характер действия выступает там, где действие включает осознаваемый действующим субъектом конфликт тенденций и требует выбора, усилий и т. д. Но именно в данном случае волевое действие легче всего может перейти в аффективное. Если задача окажется сверхтрудной и напряжение, созданное этим конфликтом, перейдёт известную меру, сознательный волевой контроль может оказаться непосильным — действие превратится в аффективную разрядку; волевое действие переходит в импульсивное. Если же в условиях такого внутреннего конфликта человеку удастся всё же осуществить сознательный волевой контроль над своим поведением, волевой характер его действий выступит с особой силой, придавая его поведению особенный накал.

В последнее время К. Левин попытался свести волевое действие в

основном к тому же типу, что и аффективная разрядка: в одном, и в другом он усматривает лишь смену динамических соотношений напряжения и разрядки, различая их только по тому, как этот динамический процесс протекает. Все фазы и моменты волевого процесса Левин определяет исключительно их динамической характеристикой. Так, например, намерение характеризуется как возникновение состояния напряжения, а решение — как устранение или выравнивание напряжений, действующих одновременно в различных направлениях.

Не подлежит сомнению, что каждый волевой процесс имеет известную динамику, на разных стадиях различную. Но динамические соотношения сами по себе не определяют волевого акта. Вскрытые К. Левиным явления, определяемые динамическими соотношениями, характерны скорее для аффективного действия-разрядки, чем для собственно волевого действия. Только для первого решающее значение имеет соотношение напряжения и разрядки; для второго существенно *содержание* действия, его соответствие *цели*. [Одним из наиболее интересных динамических эффектов, вскрытых К. Левиным, является замещающее («эрзац») действие. Замещающим действием является такое действие, которое разряжает напряжение, созданное какой-нибудь потребностью, но не приводит к той цели, на которую направлено замещённое подлинное действие. Так, например, когда человеку не удаётся осмысленное действие, необходимое для достижения поставленной перед ним пели, он иногда совершает первое попавшееся бессмысленное движение, дающее какую-то разрядку создавшемуся у него напряжению. В таком замещающем действии мы имеем более или менее чистый аффект динамических соотношений напряжения и разрядки, так же как в тех аффективных разрядках, когда человек срывает раздражение, вызванное одним лицом, на другом лице или на первой подвернувшейся под руки вещи. Но мы не имеем в этих действиях как раз того, что существенно для подлинно волевых действий: осознанная цель не определяет характер и способ действия.] Между тем эту основную сторону волевой деятельности Левин совершенно не учитывает.

Основной недостаток теории воли К. Левина в том и заключается, что, объединяя теорию воли с теорией аффекта, он сводит волевое действие к независимым от его содержания — в этом смысле чисто формальным — динамическим соотношениям напряжения и разрядки и игнорирует в волевом акте специфическое для него сознательное регулирование, исходящее из более или менее ясно осознанной цели.

Действие и движение

Движение человека вне действия может быть предметом изучения лишь физиологии двигательного аппарата. Движения, особенно так называемые произвольные, обычно служат для выражения действий, посредством которых осуществляется поведение; поэтому свойства движений могут быть по большей части поняты, лишь исходя из этих действий. Сама физиология двигательного аппарата того или иного животного может быть генетически понята и объяснена лишь из его поведения, на основе его биологии. Специфические же особенности движений человека обусловлены тем, что его моторика — специфически человеческие движения руки — вырабатывалась в процессе труда, в целесообразных действиях, направленных на предмет и приспособленных к воздействиям на него посредством орудий. Труд, в процессе которого человек стал пользоваться орудиями, внёс в моторику человека коренные качественные изменения. В труде при пользовании орудиями человеческая рука должна быть включена в систему движений, которые определяются функциями и закономерностью движения орудия. «Производственная логика» движений, идущая от предметов, подчиняет себе и преобразует естественную «логику»

движений, идущую от моторных функций организма, от естественной игры мышц. Орудия являются не только продолжением, удлинением или дополнением естественных органов человека, в процессе действия орудиями изменяются сами закономерности, которым подчиняются движения. Когда человек работает, пользуясь орудиями, он не просто включает дополнительное средство в систему движений своих органов; он в известной мере включает движения своих органов, своей руки в систему движений орудия. Первоначальная детерминированность естественными природными взаимоотношениями собственного тела и окружающих вещей преобразуется в сложную зависимость, опосредованную взаимоотношениями предметов, на которые направляется деятельность. Органическое движение превращается в *предметно организованное движение*. Как компоненты действий, движения становятся функцией от очень сложных психических процессов — восприятия ситуации, осмысливания действия, предвидения его результатов и т. д. — и зависимой составной частью направленного на предмет и им обусловленного действия.

Служащие для воздействия на объективный предметный мир, для изменения его, движения человека сами изменяются в процессе этого воздействия. Изучение движений человека, выходящее за пределы чистой физиологии двигательного аппарата, должно быть поэтому в основном изучением двигательного, моторного аспекта действия и деятельности, как системы действий. По мере того как деятельность усложняется, направляясь на всё более отдалённые опосредованные, идеальные цели, организация движений принимает более сложные формы. Непосредственно *предметная организация движения* переходит к организации опосредованной, которую можно было бы назвать семантической, поскольку она опосредована смысловым содержанием действия.

Таким образом, движения человека являются собственно способом осуществления действия, направленного на разрешение определённой задачи. Поэтому характер или содержание этой последней определяет движение.

Различают движения *непроизвольные* и *произвольные*.

Вопрос о принципах такой классификации движений — на произвольные и непроизвольные — был подвергнут углублённому анализу И. М Сеченовым. Сеченов указал, во-первых, на то, что «старый принцип, анатомический, согласно которому произвольными, подчинёнными воле являются те движения, которые осуществляются рубчатыми мышцами, и не произвольными, не подчиняющимися воле — осуществляемые гладкими мышцами, — не годен», так как «сердце построено, например, из рубчатых волокон и не подчинено воле, мышца, выгоняющая мочу из мочевого пузыря, относится к разряду гладких, а между тем подчиняется ей». [И. М. Сеченов, Избранные труды, М. 1935, стр. 277.] Отвергнув ещё другой возможный принцип, Сеченов останавливается на третьем, который формулирует так: «Воле могут подчиняться только такие движения, которые сопровождаются какими-нибудь ясными признаками для сознания». В пояснение и подтверждение этого принципа Сеченов пишет: «С этой точки зрения движение рук, ног, туловища, головы, рта, глаз и пр., как акты, сопровождающиеся для сознания ясными ощущениями (смесь кожных с мышечными), притом как движения, доступные видению, могут подчиняться воле. С этой же точки зрения может быть объяснена подчинённость ей мочевого пузыря, различные состояния которого отражаются в сознании ясными ощущениями; далее — подчинённость воле голосовых связок, так как их состояниям соответствуют различные характеры голосовых звуков и пр., — одним словом, все движения, недоступные непосредственному наблюдению через органы чувств, но сопровождающиеся косвенно ясными ощущениями». [Там же, стр. 278.] Сеченов приходит к тому выводу, что этот принцип подтверждается, и принимает его. Но не останавливаясь

на этом, Сеченов задаётся ещё вопросом о том, как формируется произвольное действие. Он при этом обращает внимание на тот «крупный факт», что «число произвольных движений, производимых человеком руками, ногами, головой и туловищем в действительности, сравнительно с числом возможных движений, определяемых анатомическим устройством скелета и его мышц, представляется до чрезвычайности ограниченным». Объяснение этому факту Сеченов находит в том, что в качестве произвольных движений выделяются те, упражнение в которых оказывается необходимым в силу условий жизни. Об этом свидетельствует весь процесс выработки произвольных движений у ребёнка.

Свой физиологический анализ произвольных движений И. М. Сеченов резюмирует в следующих положениях:

«1. Все элементарные формы движений рук, ног, головы и туловища, равно как все комбинированные движения, заучиваемые в детстве, ходьба, беганье, речь, движения глаз при смотрении и пр., становятся подчинёнными воле уже после того, как они заучены.

2. Чем заученнее движение, тем легче подчиняется оно воле, и наоборот (крайний случай — полное безвластие воли над мышцами, которым практическая жизнь не даёт условий для упражнения).

3. Но власть её во всех случаях касается только начала или импульса к акту и конца его, равно как усиления или ослабления движения; само же движение происходит без всякого дальнейшего вмешательства воли, будучи реально повторением того, что делалось уже тысячи раз в детстве, когда о вмешательстве воли в акт не может быть и речи». [Там же, стр. 283.]

Основными свойствами движений являются: 1) скорость (быстрота прохождения траекторий); 2) сила; 3) темп (количество движений за определённый промежуток времени, зависящий не только от скорости, но и от интервалов между движениями); 4) ритм (временной, пространственный и силовой); 5) координированность; 6) точность и меткость; 7) пластичность и ловкость. [Мы придерживаемся здесь в основном, вводя в частности понятие меткости и ловкости, классификации психомоторных функций А. А. Толчинского, который выделяет следующие шесть основных свойств: 1) меткость, 2) ловкость, 3) координация движений, 4) ритмичность, 5) скорость и 6) сила («Номенклатура и терминология психомоторных функций»). Меткость и ловкость, выдвигаемые А. А. Толчинским на передний план, имеют действительно большое значение в важнейших рабочих движениях.]

Характер движений обусловлен, с одной стороны, *объектами*, на которые направлены действия, в состав которых они входят, в частности пространственным расположением объектов, их формой, величиной и прочими их свойствами (тяжестью, хрупкостью и т. д.), с другой — *установками субъекта*, в частности установками на *точность*. На *быстроту*. Во временной организации движений часто проявляется тенденция к их ритмизации, которая содействует и *автоматизации* и — при правильной ритмизации — облегчает движения.

Достаточно перейти от абстрактного анализа движения вообще хотя бы к самому беглому обзору основных видов движений, чтобы убедиться, что моторика неразрывно сплетена со всей психической жизнью человека, тысячью нитей с ней связана.

Основными видами движения являются:

1) *Движения позы* — движения мышечного аппарата (так называемые статические рефлексы), обеспечивающие поддержание и изменение позы тела, что достигается путём активной тонической напряжённости мышц. 2) *«Локомоции»* — движения, связанные с передвижением; их особенности выражаются в походке, осанке, в которых явно отражается психический облик

человека, по крайней мере некоторые его черты. 3) *Выразительные движения* лица и всего тела (*мимика* и *пантомимика*), непосредственные проявления эмоций, более или менее тонко и ярко, выразительно отражающие их сложную и напряжённую игру. Собственно выразительные движения у человека представляют собой единство и взаимопроникновение движений органического и семантического типа в выше установленном смысле слова. 4) Перерастающие непосредственные выразительные движения *семантические движения*, — носители определённого значения, которые на каждом шагу вплетаются в нашу жизнь, как-то утвердительный или отрицательный жест головой, поклон, кивок головой и снятие шляпы, рукопожатие, поднятие руки при голосовании, рукоплескание и т. п. Здесь жест, движение, в котором отложилась и запечатлелась подлинная история, выступает как опосредованный историческими условиями своего возникновения носитель и выразитель определённого, очень обобщённого, смыслового содержания. В этих движениях связь движений с наиболее сложными и высшими проявлениями психической, душевной жизни человека выступает особенно отчётливо и демонстративно. 5) *Речь* как моторная функция в её динамическом аспекте, который является и носителем и в конечном счёте также компонентом её семантики. Динамическая сторона речи, её ритмика, интонационная игра, голосовые подчёркивания, ударения, усиления, отражая чувства и мысли говорящего, играют часто недооцениваемую роль в том воздействии, которое речь оказывает на слушателя. 6) *Рабочие движения*, различные в разных видах трудовых операций и профессиональной деятельности, включая сюда и особо тонкие и совершенные, виртуозные движения — пианиста, скрипача, виолончелиста и т. д. Точность, быстрота, координированность рабочих движений, их приспособленность к конкретным условиям, в которых протекает трудовой процесс, меткость, ловкость имеют более или менее существенное значение для эффективности трудовой деятельности — не только для максимальной экономии затраты сил, т. е. для достижения максимального эффекта с наименьшей затратой сил, но и для наиболее совершенной, чёткой реализации замысла, плана. В качестве частного, но существенного для современного культурного человека вида рабочих движений можно выделить движения пишущей руки.

Изучение движений вовсе выпало из сферы традиционной сугубо созерцательной идеалистической психологии. Для многих стало само собой разумеющимся, что движения лежат вне сферы психологии, ограниченной будто бы замкнутым, внутренним миром субъективных переживаний. В действительности движения, произвольные движения человека, которыми он обычно осуществляет те или иные свои действия, не могут остаться вне поля зрения психологии. Они некоторыми своими сторонами и компонентами необходимо открываются для психологии в силу самой своей природы. Решающее значение при этом имеют два положения.

1. Движение не только эффекторное, а афферентно-эффекторное образование. Оно не продукт одних лишь эффекторных двигательных импульсов, оно непрерывно управляется афферентными сенсорными сигналами, которые определяются задачей, у человека так или иначе психологически представленной. Действие является, таким образом, сенсомоторным единством, в котором к тому же между сенсорикой и моторикой связь не линейная, а кольцевая, так что не существует такой реально отделимой части этого сенсомоторного единства, которое было бы только моторным образованием, не включающим сенсорных компонентов. При этом действие человека афферентируется не элементарными сенсорными сигналами, а гнозисом, сложным познавательным синтезом.

2. Движение, так называемое произвольное движение человека,

осуществляет в конце концов не орган сам по себе, а человек, и результатом его является не только функциональное изменение состояния органа, а тот или иной предметный результат, произведённое в результате движения изменение жизненной ситуации, решение той или иной задачи, которое не может не вызвать того или иного личностного отношения. Поэтому движение, посредством которого у человека обычно осуществляется то или иное действие, связано с личностными установками, с осмыслением разрешаемой движением задачи, с отношением к ней. Когда меняется личностная установка, меняется и двигательная сфера. Поэтому изучение двигательной сферы неизбежно должно быть предметом психофизиологического, а не только физиологического исследования. Это, конечно, не исключает, а предполагает изучение анатомо-физиологических механизмов движения.

Учение об анатомо-физиологических механизмах движения получило в последнее время углублённую разработку в работах советских авторов (П. К. Анохин, Э. А. Астратян, Н. А. Бернштейн). Эти работы, посвящённые процессу перестройки нервных импульсов и образованию функциональных систем, показали, что всякий моторный акт является результатом не раз и навсегда фиксированной группы мышц и совокупностью всегда одних и тех же импульсов, а очень подвижной, легко перестраивающейся функциональной системой, включающей импульсы, связанные иногда с территориально различными участками. В построении действий этих функциональных систем центр и периферия взаимодействуют так, что выполнение моторного акта в значительной мере зависит от афферентации, которая коррегирует и уточняет нервный импульс, сам по себе ещё не определяющий однозначно моторного акта. Благодаря этому воздействию афферентации моторный акт может пластично приспособляться к изменяющимся внешним условиям.

Учение о построении движений, разработанное Н. А. Бернштейном, исходит из того факта, что конечный результат активности мышц (или мышечной группы) определяется не только её возбуждением, но также и действием других факторов, независимых от нервных импульсов, посылаемых из эффекторных центров. Биомеханически эти факторы, определяющие реально происходящее движение, выступают двояко: 1) в форме внешних сил (например величина поднимаемой тяжести, сопротивление отталкиваемого предмета и т. п.) и 2) в форме реактивных сил (например сила отдачи при действии мышечной силы, приложенной к одному из звеньев конечности, в других её звеньях). Следовательно, для достижения определённого двигательного результата необходимо, чтобы посылаемые в каждый данный момент эффекторные нервные импульсы корректировались в соответствии с изменением этих динамических факторов.

Н. А. Бернштейн убедительно показал, что в силу самого устройства двигательного прибора человека, обладающего большим числом степеней свободы, управление им посредством одних лишь эффекторных импульсов в силу уже чисто механических условий принципиально невозможно. Осуществление движений в этих условиях требует *управления* движением, необходимого в этих целях.

Корректирование эффекторных импульсов возможно лишь благодаря, с одной стороны, непрерывно поступающей в ходе осуществления движения сенсорной сигнализации, а с другой стороны, благодаря наличию специальных центральных механизмов, имеющих определённую анатомическую локализацию, которые как бы перешифровывают эффекторные импульсы на основе сложной переработки сигналов, поступающих с периферии. Эта переработка состоит в том, что сигналы, идущие от различных точек тела и от различных сенсорных органов

(зрение, осязание, суставно-мышечное ощущение и др.), объединяются, синтезируются в единой системе пространственных координат и обобщаются в зависимости от двигательной задачи и прошлого опыта. Эти сенсорные синтезы (координации) и делают движения *предметными*, адаптированными к объективной предметности мира.

В своих исследованиях Н. А. Бернштейн исходит из того положения, что всякое координированное движение является ответом на возникшую задачу, характеризующуюся определённым смысловым *содержанием*. Именно содержание двигательной задачи, а не сами по себе внешние свойства движения определяют как основную ведущую систему, управляющую сенсорной координацией (афферентационная система), так тем самым и соответствующую эффекторную систему. Существенные отличия функций одних афферентационных и эффекторных центральных аппаратов от других состоят прежде всего в том, что они реализуют двигательные задачи, имеющие разное содержание.

Соответственно различным по своему содержанию типам двигательных задач выделяются и различные неврологические «уровни построения движения», отличающиеся друг от друга по их ведущей афферентации. В числе выделяемых уровней построения движения Н. А. Бернштейн описывает следующие (мы приводим лишь наиболее важные из них).

Уровень синергий. У человека, по Н. А. Бернштейну, он локализуется в системе зрительного бугра (центр сенсорного синтеза) и паллидума (эффекторный центр). Этот уровень является ведущим для мимических, пластических и т. п. движений, которые афферентируются проприоцептивной чувствительностью. Он отвечает, следовательно, задачам, содержание которых не выходит за пределы управления положением собственного тела и его конечностей (например движения при так называемой вольной гимнастике). Как и другие уровни, этот уровень участвует в осуществлении движений более высоких уровней, в которые он входит в качестве их «фоновой» составляющей.

Уровень пространственного поля. Этот уровень локализуется в сенсорных центрах коры и в стриатуме, или пирамидных кортикальных полях. Он является ведущим для целевых переместительных движений (направленные ходьба и бег, прыжки, броски, удары и т. п.). Координация движения осуществляется на этом уровне на основе синтеза ощущений, отражающих пространство в оценках его протяжённости.

Уровень предметных действий. Он локализуется в коре полушарий головного мозга и особенно тесно связан с её левой нижнетеменной областью. [Кора является, надо думать, высшей контрольной инстанцией для всех движений человека, но в различных движениях механизмы разных уровней включаются по-разному, с различным удельным весом.] Он осуществляет смысловые предметные действия, типическими представителями которых являются трудовые процессы и вообще процессы, ведущие к активному преднамеренному изменению предметов. На этом уровне протекает также и построение (координация) собственно двигательной стороны устной и письменной речи.

Кроме уровня предметного действия, существуют ещё более высокие уровни построения движения, например уровень, осуществляющий смысловую координацию устной речи и письма.

Не подлежит сомнению, что своё совершенство и свою действительную характеристику движения человека приобретают лишь от осмысленного действия, в которое они включаются. Исследования движений в процессе их восстановления у раненых бойцов с поражением периферического двигательного аппарата, проведённое лабораторией Государственного института психологии на

базе восстановительного госпиталя, отчётливо показало, что с изменением задачи, разрешаемой движением, изменяются как объём движения (исследования П. Я. Гальперина и Т. О. Гиневской), так и его координация (исследования А. Г. Комм и В. С. Мерлина). Так, движение — подъём руки на определённую высоту, — невозможное для больного, когда ему предлагалось поднять руку до такой то точки, оказывалось возможным, как только ему предлагалось взять предмет, находящийся на этой же самой высоте. Таким образом, с изменением задачи, разрешаемой движением, и в связи с этим его мотивации, составляющей его внутреннее психологическое содержание, изменяются также неврологические механизмы движения — в частности характер афферентации, управляющей движением. Эти факты говорят против пропитанных вульгарным дуализмом традиционных представлений, согласно которым психологические моменты в человеческой деятельности являются внешними силами, извне управляющими движением, а движение рассматривается как чисто физическое образование, для физиологической характеристики которого будто бы безразличен тот психофизический контекст, в который оно включено. Вместе с тем в действительности этот психофизический контекст оказывается, как свидетельствуют факты, определяющим для физиологической природы движения; это последнее выступает, таким образом, как подлинное психофизическое единство.

Тем самым открываются перспективы и пути для подлинного *психофизического* исследования, которое не сводится просто к внешнему суммированию или накладыванию друг на друга внутренне не связанных психологических и физиологических данных, а соотносит их в *едином* контексте.

Выше приведённые и другие факты, установленные исследованием движений в процессе их восстановления (под руководством А. Н. Леонтьева), ставят и практические проблемы, относящиеся не только к восстановлению движений у раненых, но и к процессу обучения в нормальных условиях. В частности, поскольку изменение задачи, которая ставится перед движением, влечёт за собой изменение его механизмов и его возможностей, включение движения, которым подлежит овладеть, в разные задачи (обучения, в одном случае, движению, в другом — действию, внешне совпадающему с тем же движением, и т. д.) может стать мощным *методом обучения* или по крайней мере *общим принципом* его. К. С. Станиславский поставил эту проблему применительно к культуре движений в подготовке актёра. Обобщая свой сценический опыт, он считал, что лишь «живая задача и подлинное действие», втягивая в работу саму природу, умеет в полной мере «управлять нашими мышцами, правильно напрягать или ослаблять их».

Выработавшиеся в результате длинного пути филогенетического и исторического развития высшие формы моторики проходят и в онтогенезе у индивида значительный путь развития.

Локомоторные функции развиваются у ребёнка, как известно, к концу первого, к началу второго года, когда вступает в строй система стриатума; в возрасте 1—2 лет наблюдается ещё неуклюжесть и неустойчивость движений — не только локомоционных, связанных с передвижением, но и всех вообще. Это обусловлено главным образом недостаточным развитием высшей тонической деятельности, регуляции тонуса.

Развитие способности к передвижению знаменует важный этап в общем развитии ребёнка. Практически овладевая пространством в процессе передвижения ребёнок впервые познаёт выходящее за пределы хватательных движений руки далёкое пространство Помимо того, способность к самостоятельному передвижению приводит ребёнка в непосредственный контакт

с значительно более широким кругом окружающих его предметов, вносит существенные изменения во взаимоотношения его с окружающими людьми и является важным фактором общего умственного развития ребёнка.

Движения руки уже на первом году жизни ребёнка проходят сложный путь развития; в нём можно выделить несколько уровней. [Ф. Н. Шемякин, Развитие руки на первом году жизни ребёнка. «Учёные записки Государственного научно-исслед. института психологии», т. II, М. 1941, стр. 299—321.]

В развитии хватательных движений руки решающим, переломным пунктом для развития моторики является возникновение у ребёнка первых предметных действий. Для таких действий, которые нацелены на определённый предмет, требуется овладение движением, точность его, координация различных двигательных его компонентов; необходимые для такого действия, они в процессе такого действия и вырабатываются. Именно в этих предметных действиях вырабатываются у ребёнка произвольные движения, вместе с тем эти предметные действия являются, как мы видели, первыми интеллектуальными проявлениями ребёнка. Таким образом, в первых предметных действиях ребёнка сплетены узловые линии как умственного, так и моторного развития, образующие в этой узловой точке единство, которое затем раздваивается.

В дошкольном возрасте дети, при всей значительности индивидуальных различий в этом отношении, по большей части отличаются уже большой подвижностью, а некоторые именно в этом возрасте. производят впечатление особой грациозности. Однако точность движений обычно отстаёт от их богатства, непринуждённости и даже грации. Моторика ребёнка приспособлена по преимуществу к свободным проявлениям в играх и т. п., и в них она представляется богатой и совершенной. Но выразительные и изобразительные движения у ребёнка этого возраста много совершенней, чем его рабочие движения. Неутомимость ребёнка в свободных, игровых движениях уступает место довольно лёгкой утомляемости, когда от ребёнка требуются более точные рабочие движения.

Одной из существенных задач дальнейшего моторного развития ребёнка является выработка у него мелких точных движений. Овладение такими движениями составляет одну из задач, которую ребёнок должен разрешить при обучении письму.

В последующие годы у школьника, у подростка, происходит дальнейшее развитие моторного аппарата. Однако у подростков часто наблюдается известная неравномерность, непропорциональность в развитии различных компонентов моторики, проявляющаяся в специфической неуклюжести.

Можно думать, что эта неуклюжесть моторики зависит от незавершённости объединения в единую функциональную систему процессов двигательной координации, осуществляющихся одновременно на разных неврологических уровнях.

В дальнейшем у взрослого человека, включающегося в трудовую деятельность, вырабатываются различные более или менее специализированные движения, если этого требует его профессиональная работа. При выработке рабочих движений практически важно бывает как устранение лишних движений, так и рациональное проведение необходимых.

Сложные произвольные движения, которыми человек осуществляет свои действия, развиваются онтогенетически как процесс овладения — в ходе обучения — определёнными общественно выработанными способами действия, определёнными трудовыми операциями и т. п. Поэтому, как показала работа психологов в дни Великой Отечественной войны, и в процессе восстановления двигательных функций руки после ранения существенную роль играет обучение,

которое является при этом не приспособлением органа к дефекту, а его преодолением, восстановлением, так что по аналогии с воспитывающим обучением можно говорить и о восстановительном или восстанавливающем обучении. Оно призвано сыграть существенную роль в восстановлении трудоспособности раненых воинов, лишившихся её в дни Великой Отечественной войны.

Действие и навык

Всякое действие человека строится на основе некоторых первичных автоматизмов, сложившихся в результате предшествующего филогенетического развития. Вместе с тем всякое сколько-нибудь сложное человеческое действие в процессе своего выполнения и порождает новые более сложные и лабильные автоматизмы, образующиеся в результате его повторного выполнения. Эти, образующиеся в результате упражнения, тренировки, выучки, автоматически выполняемые компоненты сознательной деятельности человека и являются *навыками* в специфическом смысле слова. Сначала, когда, приступая к какой-нибудь новой деятельности, человек не располагает для выполнения непривычного ещё для него действия уже сложившимися способами его выполнения, ему приходится сознательно определять и контролировать не только действие в целом, направленное на цель, которую он себе ставит, но и отдельные движения или операции, посредством которых он его осуществляет.

В результате повторного разрешения той же задачи человек приобретает возможность выполнять данное действие, как единый, целенаправленный акт, не ставя себе специальной целью сознательно подбирать для него способы его выполнения, не будучи вынужденным, как это было сначала, перемещать свою цель с действия в целом на отдельные операции, служащие для его выполнения. *Это выключение из поля сознания отдельных компонентов сознательного действия*, посредством которых оно выполняется, и есть *автоматизация*, а автоматизированные компоненты, участвующие в выполнении сознательного действия человека, это и есть *навыки* в специфическом смысле слова. *Навыки*, таким образом, это *автоматизированные* компоненты *сознательного* действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения.

Ни одна из высших форм человеческой деятельности не может быть сведена к простой, механической сумме навыков. С другой стороны, в любую форму деятельности навыки входят необходимой составной частью; только благодаря тому, что некоторые действия закрепляются в качестве навыков и как бы спускаются в план автоматизированных актов, сознательная деятельность человека, разгружаясь от регулирования относительно элементарных актов, может направляться на разрешение более сложных задач. При этом навыки, будучи по своим внешним результатам действиями или более или менее сложными системами действий, по своей психологической структуре являются не столько действиями, т. е. актами, направленными на их результат как на осознаваемую субъектом цель его деятельности, сколько операциями, или способами, посредством которых осуществляется действие, направленное на осознанную цель. Если они сначала и были действиями, становясь в результате автоматизации *навыками*, они, давая объективно тот же эффект, перестают по своей психологической природе быть *действиями* — если под действиями разуметь акты, направленные на осознаваемую цель; они становятся частичными операциями, составными частями какого-то действия, автоматизированными способами его выполнения. Для сложных, исторически сложившихся видов деятельности человека, в общественной практике вырабатываются соответствующие общественные способы действия, которые осваиваются

индивидом в процессе обучения.

Пока они осваиваются, они являются сознательными действиями, цель которых заключается именно в освоении дачного способа действия. По освоении данного способа действия соответствующая операция включается подчинённым компонентом в сознательную деятельность человека, начинает выполняться в ней автоматически как *навык*. Навык, таким образом, *возникает* как сознательно автоматизируемое *действие* и затем *функционирует* как автоматизированный *способ* выполнения действия.

То, что данное действие стало навыком, означает, собственно, что индивид в результате упражнения приобрёл возможность осуществлять данную операцию, не делая её выполнение своей сознательной целью. Отсутствие преднамеренности и сознательности в этом смысле не исключает всё же возможности сознательного контроля над выполнением автоматизированного действия и возможности — когда это требуется — сознательного вмешательства в его ход, хотя по большей части попытки переместить цель и внимание с задачи, разрешаемой действием, на движение, которым оно выполняется, вносит сбивчивость в выполнение автоматизированного движения и нарушает его ход. Не только вторичные автоматизмы, образовавшиеся в результате выучки, — навыки, но и первичные автоматизмы, посредством которых осуществляются непроизвольные движения, служащие для выполнения наших произвольных действий, функционируют наиболее гладко, когда мы не сосредоточиваемся на них сознательно, а сосредоточиваясь на задаче, на действии, — предоставляем движению совершаться непроизвольно, подсознательно.

Поскольку навык является компонентом и способом выполнения действия, он не может не зависеть от его смыслового содержания, а его автоматически осуществляющееся включение — от смыслового содержания тех условий, при которых оно совершается.

Навык может, конечно, быть и элементарной реакцией на простой сенсорный сигнал, но он может быть и очень сложной операцией, обусловленной относительно очень сложным семантическим содержанием.

Включение навыка связано всегда с теми или иными условиями задачи, разрешаемой действием, в котором навык вырабатывается. Поэтому характер навыка, степень его гибкости, лёгкости переноса соответственно ситуации не могут не зависеть от того, насколько адекватно, дифференцированно и обобщённо осознаются условия, с которыми, как своеобразными «ключами», связано включение навыка.

Для выработки навыка надо сорганизовать более или менее сложную систему работы или операции так, чтобы она функционировала как единое целое. Для этого необходимо, чтобы частные задачи, выполняемые подлежащими автоматизации действиями, были вобраны в более крупные, общие задачи, в которые они включаются как звенья. С этой трансформацией задачи, которая при этом происходит, связано *перенесение осознаваемой цели за пределы автоматизируемого действия*. Становящееся в этом смысле неосознанным, т. е. не направленным на осознаваемую цель, действие в результате упражнения автоматизируется; при этом вырабатываются новые автоматизмы и используются уже наличные, которые преобразуются применительно к условиям данного действия.

Физиологическая основа автоматизации заключается в изменении регулирования движений, которым осуществляется действие, с высших центров на низшие. При первых попытках освоения нового движения приходится на высшем сознательном уровне выполнять попутно с ведущими и ряд «фоновых» коррекций, т. е. коррекций подчинённых движений, которые могут быть

выполнены нижележащими нейрологическими уровнями. По мере освоения движения «фоновые» коррекции, т. е. коррекции низшего уровня, не ведущего для данного движения, переключаются на соответствующие для них уровни и в связи с этим уходят из поля сознания; при этом движение начинает качественно лучше выполняться, поступая под контроль адекватной для него афферентации. Автоматизация, приводящая к выработке двигательного навыка, в этом и заключается (см. выше — Н. А. Бернштейн).

Вопрос о навыках в широком смысле слова является вопросом о соотношении *сознательности* и *автоматизма* в поведении человека — их полярности, взаимосвязи и взаимопереходов друг в друга. Эта проблема и это соотношение распространяются на всю деятельность человека.

С этим единством *автоматизма* и *сознательности*, характерным для навыка, связано также единство *устойчивости* и *изменчивости* (вариативности), *фиксированности* и *лабильности*. Механистическое представление о навыке рассматривает его лишь как фиксированную совокупность движений или реакций, твёрдо скреплённую механическими связями. Между тем наблюдение и эксперимент свидетельствуют о том, что *одно и то же* превратившееся в навык действие — даже у животных и тем более у человека — может осуществляться посредством различных движений. Поэтому нельзя рассматривать навык как затвердевшую, косную совокупность фиксированных движений, сцепленных друг с другом лишь временными — условно-рефлекторными или ассоциативными — связями. Внутри своей устойчивости навык сохраняет и некоторую изменчивость, бОльшую или меньшую гибкость, пластичность. При этом оба противоположные свойства навыка должны быть взяты в их единстве. Нельзя и недооценивать ни в теоретическом, ни в практическом плане — при выработке навыков — существенной роли как гибкости, пластичности, изменчивости, так и устойчивости навыков.

Проблема навыков была поставлена как одна из центральных проблем психологии бихевиористами. И отпечаток их механистического учения до сих пор лежит на этом понятии.

Исследования К. Ллойд-Моргана, Э. Торндайка и др. установили один путь образования навыков, который они назвали методом проб и ошибок.

Опыты Х. Ругера [H. A. Ruger, The Psychology of efficiency // Archives of Psychology. 1910. № 15.], поставившего над людьми эксперименты, аналогичные тем, которые Э. Торндайк проводил над животными, показали, что и в тех случаях, когда человек идёт сначала к решению задачи посредством случайных движений, использование движений, оказавшихся удачными, и их закрепление основывается обычно на осознании их значения.

Задача в опытах Х. Ругера заключалась в разрешении механических головоломок: испытуемый должен был извлечь из проволочной головоломки, состоящей из одетых одно на другое колец, вынимающееся звено. Поведение испытуемых часто было сначала похоже на поведение животных в опытах Э. Торндайка в том отношении, что и они пробовали разрешить задачу путём явно случайных движений. Однако каждый сначала случайно достигнутый успех приводил испытуемых Ругера к значительно более быстрому закреплению правильного разрешения задачи, потому что они в большей или меньшей степени осмысливали свою удачу и в результате первого опыта в дальнейшем сразу сознательно выключали большое количество нецелесообразных движений. Такое переплетение и взаимодействие случайных, механических и сознательных моментов характерно для образования навыка у человека.

Бывают разные виды навыков. Существуют не только двигательные навыки. Поскольку определяющим для навыков является вторичная

автоматизация, совершающаяся на основе сознательной выработки их, это понятие может быть распространено не только на двигательные, но и на всякие действия, или акты, в том числе и на мыслительные операции. Имея в виду сначала более или менее сознательно вырабатывавшиеся, а затем закрепившиеся, ставшие автоматическими приёмы, или способы, мышления — определённый подход к решению встающих перед человеком задач, упрочившиеся приёмы их решения и т. п., — можно говорить и о *навыках мышления* как сторонах или моментах мыслительной деятельности. Вырабатывающиеся у человека навыки мышления характеризуют склад его ума точно так же, как привычные способы поведения определяют его характер. Традиционное внешнее противопоставление навыков и мышления вдвойне неверно. С одной стороны, так как навык — это действие, которое переносится с одной ситуации на другую, внутри самого навыка заключён момент генерализации, обобщения; с другой — мыслительная деятельность обычно включает в себя навыки (см. о решении задач в главе о мышлении), так что навыки функционируют и внутри мышления.

Речь при этом идёт не о том, что мышление и навыки, как разнородные друг другу противостоящие образования, взаимодействуют. Фактически дело обстоит совсем по-иному: навыки мышления образуются в самом процессе мыслительной деятельности и являются не только её механизмами и предпосылками, но и её результатом, вырабатываясь и закрепляясь в ходе её.

От навыков в собственном смысле слова надо отличать *привычки*. Как и навыки, привычки являются автоматическими действиями: в этом их общность. Различие между ними заключается в том, что навык — это лишь умение, способность произвести то или иное действие без особого контроля сознания; привычка же включает *потребность* произвести соответствующее действие. У человека может образоваться, например, привычка мыть руки перед едой; если в силу каких-либо привходящих обстоятельств он этого не сделает, то будет испытывать некоторое неприятное состояние беспокойства, какое обычно бывает, когда не удовлетворена какая-нибудь потребность. Образовавшаяся привычка означает всегда возникновение не столько нового умения, сколько нового мотива или тенденции к автоматически выполняемому действию.

Навыки образуются посредством *упражнения*. Осмысленное целесообразное упражнение — это *обучение*, т. е. не только закрепление, но и *совершенствование*. Если бы упражнение при выработке навыка состояло только в повторении и закреплении первоначально произведённого действия, то неуклюжие, несовершенные движения или действия, которые имеют место сначала, когда человек лишь приступает к выработке навыка, такими и закреплялись бы. Между тем в действительности они в процессе упражнения не просто закрепляются, но также и реорганизуются и совершенствуются.

Упражнение и правильно понятая и организованная тренировка — это не повторение одного и того же первично произведённого движения или действия, а повторное разрешение одной и той же двигательной задачи, в процессе которого первоначальное движение (действие) совершенствуется и качественно видоизменяется: выполнение его начинает регулироваться посредством другой афферентации (в частности со зрительной переходит на проприоцептивную), и оно осуществляется более совершенным образом, при этом без того, чтобы выполнение его требовало специального сознательного регулирования.

Таким образом, механистическое представление об упражнении, сводящее его к тренировке, к голому повторению, которое будто бы не даёт ничего нового, а только закрепляет уже достигнутое, в корне неправильно. *Без повторения нет упражнений, но повторение, поскольку оно является воспроизведением и закреплением, не исчерпывает упражнения; в процессе упражнения происходит и*

усовершенствование. При этом обучение не сводится к упражнению, но упражнение как совершенствование, а не только повторение, само есть обучение, т. е. не исчерпывая его, в него включается.

Полемизируя против сведения обучения к упражнению в теории Э. Торндайка, К. Коффка сделал попытку расчленить две проблемы: 1) вопрос о первом достижении, о первоначальном удачном разрешении задачи, и 2) вопрос о его закреплении. Первую он назвал «проблемой успеха», вторую — «проблемой памяти» и резко противопоставил их друг другу. В результате он пришёл к представлению об акте первоначального нахождения правильного действия как внезапном постижении и сохранил в полной неприкосновенности грубо-механистическое представление о всём последующем процессе как чисто механическом повторении и закреплении успеха, достигнутого в первоначальный момент внезапного «озарения».

Это механистическое представление об упражнении и необходимо преодолеть. Мало признать, что нельзя сводить обучение к одному лишь упражнению. Само упражнение несводимо к голому механическому повторению и закреплению. Нахождение нового, изменение, качественная перестройка, совершенствование, движение вперёд, а не только сохранение и закрепление уже имеющегося, совершается *внутри* самого процесса упражнения, а не только вне его. Нельзя ни отрицать вовсе существования отличного от чисто механического закрепления осмысленного акта выработки нового, более адекватного, действия (Э. Торндайк), ни выносить его совсем за пределы упражнения (К. Коффка). Он сплошь и рядом совершается внутри, в самом процессе упражнения, и органически связан с ним; именно это единство характерно для высших форм сознательного упражнения у человека.

Упражнение не совпадает с обучением в целом, а является лишь одной стороной или моментом его, но эта сторона неотрывна от всего процесса обучения в целом. Мы, таким образом, снова приходим к объединению обучения и упражнения. Но это утверждение имеет у нас совсем иной смысл, чем у сторонников механистической теории. Мы не сводим обучение к упражнению, а подчиняем второе первому и включаем упражнение в процесс обучения как его органическую часть. Лишь внутри его, в осмысленном единстве всех его сторон, упражнение может осуществляться в его высших, осмысленных, специфических человеческих формах.

Ход выработки навыка принято выражать в кривых обучения. Кривые обучения или упражнения выражают соотношение между успехами, достигнутыми в обучении, и упражнением.

Среди многообразных кривых, которые даёт упражнение, часто различают два основных типа: кривые с положительным и с отрицательным ускорением. Та или иная форма кривой зависит от различных условий, прежде всего от особенностей материала. Очень распространённым типом является кривая с отрицательным ускорением, т. е. с наиболее быстрым восхождением вначале и замедляющимся на каждом последующем отрезке. Такая кривая отображает ход обучения, при котором наиболее значительные успехи даёт начальный период; каждый же последующий период равной величины даёт не равный, а прогрессивно относительно всё меньший эффект. Такого типа кривые даёт обычно выработка сенсомоторных навыков, различные виды механического заучивания. Кривую с быстрым началом даёт обучение в тех случаях, когда вхождение в новую область даётся легко благодаря наличию у субъекта ранее приобретённых знаний и навыков, методов работы, которые могут быть перенесены на новую область. Другие виды обучения дают «положительно ускоренные» кривые, т. е. кривые, более пологие сначала и более крутые в

дальнейшем. Крайним типом такой кривой является кривая, положительно ускоренная на всём своём протяжении. Промежуточные кривые являются положительно ускоренными до некоторой переломной точки, после которой они становятся «отрицательно ускоренными».

Кривые, которые на большем или меньшем протяжении являются положительно ускоренными, отражают ход обучения, дающий относительно небольшие успехи в начальном периоде и более быстрые в дальнейшем. Такие кривые даёт обучение, требующее известного понимания, в частности понимания более или менее сложных отношений, выведения правила, которое достигается не сразу, но, будучи достигнутым, даёт значительное продвижение. Такой ход обучения — очень замедленный вначале — может быть обусловлен отсутствием соответствующего метода работы, надлежащей подготовки, а также недостатком интереса к ней.

В выработке навыков существенную роль играют и индивидуальные различия. Они бывают очень значительны. Одни и те же навыки — особенно сложные — вырабатываются у одних людей много скорее, чем у других. В силу такой многообразной обусловленности хода обучения не существует единой универсальной кривой обучения.

Выработка навыка совершается обычно скачкообразно. От времени до времени при выработке навыков может наступить период, когда упражнение не даёт продвижения или даже даёт снижение; в первом случае принято говорить о «плато». Неизбежность «плато» в кривых обучения, по данным некоторых новейших американских и наших советских исследований (М. Н. Шардаков), не подтверждается. Причины «плато», там, где они имеют место, могут быть различные. Задержка иногда вызывается тем, что дальнейшее продвижение не может быть достигнуто постепенным совершенствованием уже выработавшихся приёмов — простым ускорением движений и тому подобными количественными факторами, а требует некоторой качественной перестройки, методического перевооружения, для которого необходим известный подготовительный период. В течение этого периода упражнение как будто не даёт никакого эффекта, зато затем сразу наступает значительный скачок. В других случаях периоды снижения эффективности работы могут наступить вследствие утомления, потери интереса и т. п. В некоторых случаях задержка происходит потому, что прежде чем станет возможным дальнейшее продвижение, требуется некоторое время для автоматизации, для закрепления уже достигнутого.

Поскольку основными причинами задержки в выработке навыка является, с одной стороны, менее активное упражнение вследствие утраты интереса и т. п., а с другой — необходимость от времени до времени методически перевооружиться, перейти к новым методам работы, в этих «плато» нет ничего фатального, рокового. Если только не отрывать упражнение от обучения, то задержка, вызванная необходимостью перейти к новым приёмам и методам действия, может быть легко предотвращена или сведена к минимуму своевременной инструкцией или обучением новому методу или приёму. Поскольку же причины задержки или снижения эффективности лежат в менее активном упражнении или обучении вследствие утраты интереса и т. п., то это фактор, который, очевидно, поддаётся воздействию.

За каждым периодом задержки или снижения эффективности в работе возможен новый более или менее значительный подъём. Он может быть вызван нахождением нового удачного метода работы, возросшей активностью и т. п.

Эффективность упражнения зависит от целого ряда эмпирически установленных частных условий. К числу их относятся правильное соотношение целостного выполнения действия в процессе упражнения и выделения — в целях

особого закрепления — входящих в состав его отдельных частных действий или движений. При выработке навыка нужно сочетать одно и другое. Если свести упражнение к последовательному закреплению отдельных частных движений, выполнение сложного действия, таким образом закреплённого, будет одновременно очень несовершенным и неуверенным, поскольку заучивались, закреплялись посредством упражнения лишь отдельные частичные движения, а не всё действие в целом; оно будет вместе с тем рутинным, косным, поскольку все частные действия или движения, посредством которых оно должно совершаться, в нём закреплены. Результатом исключительного господства частичного упражнения может явиться отсутствие гибкости, соединённое с плохой координацией частей, с неуверенностью в отношении целого. Но столь же неудовлетворительные результаты может дать исключительно целостное выполнение сложного действия в процессе упражнения, без специального закрепления отдельных частных действий или движений. Результатом исключительно целостного выполнения сложного действия в процессе упражнения легко может явиться нечёткость и неуверенность в выполнении отдельных, особенно трудных частных действий или движений, а тем самым и расплывчатость, неуверенность в выполнении целого.

Таким образом, рациональная организация упражнения требует правильного сочетания и специального закрепления отдельных, особенно сложных его частей и целостного выполнения действия. Конкретный способ их сочетания и мера, которая должна быть при этом соблюдена, зависят от особенностей подлежащего закреплению материала, от индивидуальных особенностей обучающегося и пр. В каждом конкретном случае этот вопрос может потребовать иного конкретного решения.

Тот же, собственно, вопрос может быть поставлен и в другой, более адекватной существу дела и специфической форме. При выработке навыков чрезвычайно важным, быть может, центральным является вопрос о том, нужно ли в процессе обучения добиваться выработки навыков как автоматизированных составных частей того или иного сознательного действия попутно, в процессе выполнения действия, в состав которого они входят, или следует в процессе обучения выделять эти составные части — операции или способы выполнения действия, — с тем чтобы временно в ходе обучения превращать их сначала в цели особой учебной деятельности. Мы полагаем, что и этот вопрос не может быть решён догматически в пользу одной из этих двух альтернатив с исключением другой. Многое зависит от сложности задачи, которая разрешается действием в целом, и характера необходимых для его выполнения операций. Но, варьируя решение этого вопроса применительно к конкретным условиям и сочетая в какой-то мере оба варианта, надо всё же в конечном счёте всегда обеспечить ведущую роль за выполнением осмысленных действий, сохраняя за автоматизируемыми компонентами подчинённое положение способов выполнения действия.

Определённое значение при упражнении имеет и рациональное соотношение между сгущённостью и распределённостью повторений. Ни слишком сгущённое повторение, целиком стянутое на короткий период, ни растянутое на слишком длительное время не производительно. Необходимо при выработке определённых навыков найти наиболее рациональное для данных конкретных условий распределение повторений. Обыкновенно целесообразно более сгущённое повторение в начале процесса упражнения и более распределённое — на последующих его этапах.

Очень существенное значение для правильного понимания и рациональной организации выработки навыков имеет вопрос об их *взаимодействии*. Он включает два вопроса — об интерференции и переносе.

Под *интерференцией* можно было бы разуметь вообще влияние уже имеющихся у индивида навыков на образование новых. Обычно этот термин служит лишь для обозначения тормозящего влияния одних — уже имеющихся навыков — на другие, подлежащие выработке. *Интерференция*, таким образом, — это *тормозящее взаимодействие* навыков, при котором уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых навыков, либо снижают их эффективность.

Выяснение условий интерференции и в связи с этим путей для устранения тормозящих воздействий на выработку новых навыков представляет определённый практический интерес. [Л. М. Шварц, К вопросу о навыках и их интерференции, «Учёные записки Государственного научно-исслед. института психологии», т. II, М. 1941, стр. 173— 192; Его же, Интерференция и упражнение, там же, стр. 193—216.]

Двумя основными видами интерференции, или торможения, являются так называемое ассоциативное и репродуктивное торможения. *Ассоциативное* торможение возникает в процессе *выработки* навыка, когда на один и тот же раздражитель вырабатываются в качестве реакций два различных навыка. В таком случае между одним и тем же раздражителем и двумя реакциями должны быть установлены ассоциативные связи: R —> S_1; R —> S_2. Если первая уже выработалась, то выработка второй тормозится. Таким образом, ассоциативное торможение затрудняет *выработку* нового навыка. *Репродуктивное* торможение сказывается в процессе *воспроизведения*. Если оба навыка, несмотря на ассоциативное торможение, укрепились, то интерференция двух конкурирующих тенденций ослабляет их силу и затрудняет их *воспроизведение*.

Но эта обычная схема не даёт правильного представления о процессе интерференции во всей его конкретной сложности. В основе её лежит представление о навыке как о реакции, состоящей из твёрдо фиксированной серии движений, и об ассоциациях между навыком в целом и ситуацией, в которой он функционирует, как единственном его определяющем механизме. Только на основе такой теории эта схема ассоциативного и репродуктивного торможения могла бы считаться исчерпывающей.

Между тем в действительности навык является значительно более сложным образованием. Не только отдельные части, но и различные стороны его относительно независимы и изменчивы. Поэтому интерференция может возникать не только между навыками в целом, но и между отдельными частями и моментами их (направления, скорости, силы отдельных движений, а также общей структуры, или «формулы действия», при различии отдельных её компонентов).

Исследование интерференции показало, далее, что интенсивность интерференции не определяется сколько-нибудь непосредственно и однозначно близостью между интерферирующими навыками во времени. Более отдалённый навык может иногда вызвать более сильную интерференцию, чем смежный. Это является ещё одним доказательством несостоятельности механистической теории навыка, сводящей всю проблему навыка к ассоциативному сцеплению автоматических движений. С другой стороны, можно констатировать, что чем более полно и *сознательно* человек владеет своими навыками, тем меньше тормозящее влияние, которое они оказывают друг на друга. Чем лучше человек владеет доминирующим, уже сформированным навыком, тем не труднее, а легче освобождается из-под его тормозящего влияния приобретаемый вновь и интерферирующий с ним навык. Это парадоксально звучащее положение имеет очевидное значение.

Вообще в тормозящем влиянии интерференции, закономерно наступающей в определённых условиях, нет ничего фатального. Оно относительно легко

устранимо. Так, в частности (как показала ещё не опубликованная работа Л. М. Шварц) достаточно соотнести и сопоставить две могущие интерферировать связи, сделав их предметом на них направленного сознательного действия, чтобы репродуктивное торможение было, как правило, снято.

Не менее принципиальное значение имеет проблема переноса — одна из центральных проблем в учении о навыках. Под переносом разумеют распространение положительного эффекта от упражнения одного навыка на другие. Возможность переноса имеет очень большое значение. Этому вопросу посвящено множество исследований. Результаты их разноречивы. В одних экспериментах получался перенос: упражнение одного навыка давало положительный эффект, распространявшийся и на выработку других; в других такого эффекта, т. е. переноса, не получалось. Это разноречие в результате представляется нам вполне закономерным. Оно отражает не просто разнобой субъективных точек зрения различных исследователей, как это часто представляется спорящим между собой авторам, утверждающим или отрицающим возможность переноса, а тот объективный факт, что перенос имеет место в одних условиях и не имеет места в других. Он не является автоматическим, механическим эффектом любого упражнения, а более или менее ясно выраженным результатом определённым образом организованного упражнения.

Сторонники механистического понимания навыка выдвинули для объяснения переноса теорию тожественных элементов. Согласно этой теории, перенос объясняется тем, что в различные навыки входят тожественные элементы — одни и те же элементарные движения. Результат выработки и усовершенствования их посредством упражнения в составе одного навыка переносится на другие навыки, включающие те же движения. Совершенно очевидно, что такой перенос является разве лишь частным случаем, к которому не может быть сведена вся проблема переноса.

В соответствии с нашим пониманием навыка следует во всяком случае говорить не о тожестве элементов, а об общности компонентов. Для того чтобы возможен был перенос, действительно необходима некоторая общность, но не обязательно «элементов», т. е. элементарных движений, а компонентов, моментов, сторон навыка. Общими могут быть не только элементы содержания, но и приёмы, способы действия, организация работы, установка, контроль её и т. д. При этом, очевидно, не достаточно, чтобы эта общность сама по себе существовала в соответствующих абстрактно мыслимых действиях. Необходимо, чтобы она в какой-то мере осознавалась субъектом, чтобы он улавливал эту общность и находил точки приложения для переноса. Недаром исследователи столкнулись с тем фактом, что более способные ученики переносят там, где менее способные не переносят. Перенос в ряде случаев предполагает умение осмыслить свои действия, обобщить найденное в процессе упражнения решение, усмотреть в новой ситуации моменты, позволяющие перенести в неё выработавшийся и обобщившийся способ действия. Таким образом, перенос никак не может быть сведён к механической ассоциации на основе «тожественных элементов». Для того чтобы выработка какого-нибудь навыка давала перенос, навык должен быть не косным механическим агрегатом ассоциативно сцепленных реакций, а значительно более сложным и совершенным образованием. Чем сознательнее будет вырабатываться навык, тем легче он будет обобщаться и переноситься. Возможность переноса навыка — его широта, лёгкость и т. д. — связана с обобщённостью навыка, а обобщённость навыка зависит от того, насколько обобщённо воспринимается то, что включает навык.

Перенос при выработке навыка находит себе выражение и в том

многократно экспериментально установленном факте, что навык, вырабатываемый на одном органе, переносится на другой: выработанный на одной руке, он выполняется другой. Так, в эксперименте К. Лешли испытуемые упражнялись в обведении звезды по её зеркальному отображению левой рукой, и эффект этого упражнения сказывался и на правой. Это свидетельствует о том, что выработка навыка по своим физиологическим механизмам является не периферическим лишь, а также центрально обусловленным процессом. Упражняется и обучается не наша правая рука или левая нога сама по себе, а мы сами. Это не исключает того, что эффект этого упражнения сказывается всё же в большей мере на упражняемом органе, поскольку в этом, само собой разумеется, участвуют во взаимодействии с центральными также и периферические факторы.

Взятая во всей своей широте проблема переноса, поскольку она распространяется (американской педагогической психологией) на обучение в целом, имеет и другой аспект, принципиально ещё более существенный. Проблема упражнения и переноса является частным случаем проблемы обучения и развития. Перенос может получиться не только потому, что субъект, находящийся на известном уровне развития, в состоянии «обобщить» достигнутый на определённом частном случае результат и перенести его на другие, но и потому, что в процессе упражнения, приобретшего характер осмысленного обучения, и благодаря ему субъект развивается, формируется, поднимается на высшую ступень, у него формируются новые качества и создаются, таким образом, и новые возможности для более успешного действия в дальнейшем. Распространение положительного эффекта от выучки в одном случае на другие случаи может получиться не только потому, что случаи эти тожественны, но и потому, что субъект в результате этой выучки перестал быть таким же, каким он был до этого. Человек, научившийся кое-что делать, иногда в результате сам становится другим. Существует не только зависимость того, что человек умеет делать, от того, что он сам собой представляет, но и обратная зависимость. В этом в конце концов корень вопроса, если взять его в самой обшей его форме. Поэтому в конечном счёте проблема переноса упирается в вопрос о том, что выработка навыка может и должна быть не голой дрессурой, не механической тренировкой, а обучением или частью, компонентом обучения, обучение же, рационально поставленное, является формирующим образовательным, процессом — развитием. Поэтому действие, которое закрепляется в навыке, должно строиться на осознании метода действия, на понимании принципа операции, на уяснении места, которое закрепляемые в виде навыков операции занимают в сознательно осмысленной деятельности человека. Навык формируется в процессе деятельности, с тем чтобы включиться в него в качестве подчинённого компонента. [Исходя из сформулированной здесь общей трактовки навыка, проблема эта разрабатывается сейчас сотрудником Государственного института психологии Е. В. Гурьяновым на конкретном материале лётных навыков.]

Глава XVI. Деятельность

Задачи и мотивы деятельности

Действие, совершаемое человеком, не является совершенно изолированным актом; оно включается в более обширное целое деятельности данной личности и лишь в связи с ней оно может быть понято.

Общественная организация человеческой деятельности, объективный факт разделения труда порождают своеобразный характер её мотивации. Поскольку деятельность человека и входящие в её состав действия служат при разделении труда непосредственно для удовлетворения не его личных, а общественных

потребностей, действия человека, направляясь уже непосредственно не на предметы, служащие для удовлетворения его потребностей, не могут возникнуть инстинктивно, а лишь в силу осознания зависимости удовлетворения его личных потребностей от выполнения им действий, направленных на удовлетворение общественных потребностей: в силу *общественного* характера человеческой деятельности, она из инстинктивной — какой была у животных — становится *сознательной*. Вместе с тем создаётся возможность как схождения, так и расхождения между *мотивом* и *целью* деятельности. Прямой целью общественно-организованной человеческой деятельности является выполнение определённой общественной функции; мотивом же её для индивида может оказаться удовлетворение его личных потребностей. В меру того, как общественные и личностные интересы и мотивы расходятся у индивида, расходятся также мотивы и цели его собственной деятельности; в меру того как они сходятся, сходятся также мотивы и цели деятельности человека.

Единство исходных мотивов и конечных целей у сложившейся и осознавшей свои пути личности может охватить всю сознательную жизнь человека и провести через неё чёткую, изменяющуюся применительно к обстоятельствам и в зависимости от изменений самой личности и всё же единую жизненную линию — генеральную линию в жизни данной личности.

На жизненном пути человека бывают и такие узловые моменты, в которые более или менее резко меняется всё направление его жизненного пути. Оно зависит и от личности, и от обстоятельств, не всегда от неё зависящих. Умелый художник, чтобы выявить и очертить облик действующих лиц художественного произведения и их характер, обычно специально подбирает те ситуации, в которые он их последовательно вводит так, чтобы в многообразии различных проявлений, свойственных реальной, живой личности, выявить эту стержневую её линию. Искусство композиции собственно в том главным образом п заключается, чтобы подобрать ситуации, адекватные для выявления основного стержня личности действующего лица.

В жизни никто специально не подбирает для человека таких ситуаций. Он должен сам проложить себе путь сквозь различные ситуации и обстоятельства, часто идущие в разрез с его линией и толкающие его на другие пути.

Единство деятельности конкретно выступает как единство тех целей, на которые она направляется, и мотивов, из которых она исходит. Мотивы и цели деятельности как таковой в отличие от мотивов и целей отдельных действий носят обычно обобщённый, интегрированный характер, выражая общую направленность личности, которая в ходе деятельности не только проявляется, но и формируется.

Ход человеческой деятельности обусловлен прежде всего объективной логикой задач, в разрешение которых включается человек, а её строение — соотношением этих задач.

Единство деятельности создаётся прежде всего наличием больших задач, подчиняющих себе ряд более мелких, частных задач, входящих в них в качестве звеньев.

Поскольку конечная цель деятельности достигается в целом ряде действий, результат каждого из этих действий, будучи по отношению к конечной цели средством, является вместе с тем для данного частного действия целью. Будучи объективно и средством и целью, частичной целью и средством, результат отдельного действия субъективно может переживаться или осознаваться субъектом по-разному. Преломляясь в переживании субъекта, эта диалектика целей и средств может принять в ходе действий разнообразные формы: в тех случаях, когда субъект как бы застревает на какой-нибудь частной цели,

превращающейся для него в самоцель, деятельность его дробится, мельчает и распыляется; по мере того как он, сохраняя в поле своего зрения более крупные задачи, которые как бы вбирают в себя более частные, мелкие задачи, передвигает свою конечную цель всё дальше и дальше, деятельность его становится всё собраннее и целеустремлённее. Включение действия в новый, более обширный, контекст придаёт ему новый смысл и большую внутреннюю содержательность, а его мотивации — большую насыщенность. Направленное на разрешение частной задачи действие, становясь способом разрешения более общей задачи, теряет специально к нему относящуюся преднамеренность и приобретает особую лёгкость и естественность.

Даже в тех случаях, когда человеку по ходу его деятельности приходится разрешать различные задачи, не связанные между собой как часть и целое, деятельность человека приобретает всё же единство и целеустремлённость, в каждом его действии имеется выходящая за пределы непосредственно разрешаемой этим действием задачи общая цель, — одновременно обобщённая и личностно-значимая, ради которой в конечном счёте человек и делает всё, что он предпринимает. В таком образе действия, если он определяет весь образ жизни человека, и проявляется и формируется цельная человеческая личность.

Определяющее значение целей и задач сказывается и на мотивах. Сами мотивы формируются в зависимости от этих целей и задач. Мотивы определяются задачами, в которые включается человек, во всяком случае не в меньшей мере, чем эти задачи — мотивами. Мотив для данного действия заключается именно в отношении к задаче, к цели и обстоятельствам — условиям, при которых действие возникает. Мотив, как осознанное побуждение для определённого действия, собственно и формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых он находится, и осознаёт цель, которая перед ним встаёт; из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности, необходимой для реального жизненного действия. Мотив — как побуждение — это источник действия, его порождающий; но чтобы стать таковым, он должен сам сформироваться. Поэтому никак не приходится превращать мотивы в некое абсолютное начало. Подчинение действий, которыми человек разрешает встающие перед ним задачи, казуистике личностных мотивов *вне отношения к логике задач* если и имеет место, то главным образом в отношении малозначительной деятельности, в которой задачи отступают на задний план только в силу их ничтожности и несущественности; да и то эта гегемония мотивов над задачами имеет место больше в представлении субъекта, чем на самом деле. Сила объективной логики вещей обычно такова, что она скорее использует личные мотивы человека как приводной ремень для того, чтобы подчинить его деятельность объективной логике задач, в разрешение которых он включён. И чем значительнее эти задачи и существеннее деятельность, тем жёстче становится детерминирующая сила задач, тем менее существенными для понимания деятельности становятся стоящие вне отношения к ним личностные мотивы.

Мотив человеческих действий естественно связан с их целью, поскольку мотивом является побуждение или стремление её достигнуть. Но мотив может отделиться от цели и переместиться: 1) на саму деятельность, как это имеет место в игре, где мотив деятельности лежит в ней самой, или в тех случаях, когда человек делает что-нибудь «из любви к искусству», и 2) на один из результатов деятельности. В последнем случае побочный результат действий становится для действующего лица субъективно целью его действий. Так, выполняя то или иное дело, человек может видеть свою цель не в том, чтобы сделать именно данное дело, а в том, чтобы посредством этого проявить себя или выполнить свой

общественный долг.

Наличие мотивов деятельности, выходящих за пределы прямых целей самих действий, у человека как социального существа неизбежно и правомерно. Всё, что человек делает, имеет помимо непосредственного результата в виде того продукта, который его деятельность даёт, ещё и какой-то общественный эффект: через воздействие на вещи он воздействует на людей. Поэтому у человека, как правило, в деятельность вплетается социальный мотив — стремление выполнить свои обязанности или обязательства, свой общественный долг, а также проявить себя, заслужить общественное признание и т. п.

Мотивы человеческой деятельности чрезвычайно многообразны, проистекая из различных потребностей и интересов, которые формируются у человека в процессе общественной жизни. В своих вершинных формах они основываются на осознании человеком своих моральных обязанностей, задач, которые ставит перед ним общественная жизнь, так что в своих высших, наиболее сознательных проявлениях поведение человека регулируется осознанной необходимостью, в которой оно обретает истинно понятую свободу.

С общественной природой мотивации человеческой деятельности связано влияние, которое оказывает на неё оценка — обусловленная общественными нормами самооценка и оценка со стороны окружающих, особенно тех, мнением которых человек дорожит.

Английский шофёр грузовой машины Джон на поле битвы в Испании под ураганным огнём противника доставлял воду изнывавшим от жажды бойцам; смертельно раненный, он говорил: «Если бы это видел товарищ Сталин, он похлопал бы меня по плечу и сказал: «Ты хорошо вёл себя, ты прекрасный товарищ, Джон» (из доклада т. Мануильского на XVIII съезде ВКП(б)).

Психологически в значительной мере именно посредством оценки осуществляется социальное воздействие на деятельность личности. Поэтому практически очень важно правильно её организовать, теоретически — раскрыть её тонкий и лабильный механизм.

Было бы ошибочно думать, что оценка является лишь снабжённой положительным или отрицательным знаком, плюсом или минусом, регистрацией того, что человек независимо от неё делает. Поскольку человек — существо сознательное — ожидает и предвидит оценку, оценка влияет, воздействует на его деятельность, направляет её в ту или иную сторону, повышает или снижает её уровень.

Однако оценка всё же совершается на основании результатов деятельности, её достижений или провалов, достоинств или недостатков, и поэтому она сама должна быть *результатом*, а не *целью* деятельности. Для того чтобы прийти к положительной оценке, надо идти по направлению прямой цели своих действий.

Там, где оценка становится самостоятельной целью для субъекта, к которой он идёт, как бы минуя прямую цель самого действия, там обычно он не достигает ни одной, ни другой. Нет более верного средства провалить свой успех, как думать только о нём, забыв о самом деле, которое одно лишь может дать его. Каждый раз, когда давление этого мотива — установки на оценку — перемещает цель, в деятельности наступают те или иные нарушения и отклонения. Это случается часто при публичных выступлениях. Непосредственное присутствие оценивающей публики очень легко производит совершенно непроизвольное смещение интереса и внимания. Так, лектор, докладчик, выступая перед аудиторией, начинает думать не о том, *что* он говорит, а о том, что он *говорит* перед слушающей и оценивающей его аудиторией; артист — не о сцене, которую он разыгрывает, а о зрителе, который смотрит его игру; точно так же музыкант на

эстраде начинает переживать не музыкальное произведение, которое он исполняет, а своё нахождение на эстраде перед слушателем, который может его вознести или низвергнуть, на милость которого он отдан. Известно, сколько срывов даёт такая установка. Для того чтобы добиться успеха в любом деле, нужно больше думать о своём деле, чем о своём успехе. Отчасти это, по-видимому, имел в виду К. С. Станиславский, когда, обобщая свой сценический опыт, считал необходимым при подготовке артиста воспитать в нём умение концентрировать внимание на сцене, а не на зрительном зале, на партнёре, а не на зрителе. Однако это не значит, что можно рекомендовать оратору, лектору, артисту, чтобы он отвлёкся от аудитории. Выступление каждого из них должно быть процессом активного общения с аудиторией и воздействия на неё. Поэтому выступление, которое вовсе отвлеклось бы от зрителя или слушателя, не могло бы быть удачным. Но эффективно воздействовать на аудиторию можно только через то объективное содержание, которое ей преподносится. На нём и должно быть в первую очередь сосредоточено внимание говорящего и играющего.

Это проблема, касающаяся, конечно, вовсе не только актёра, музыканта-исполнителя, лектора или оратора, а каждого человека: каждый человек, делая своё дело в цеху завода или даже у себя в кабинете, знает, что его ждёт общественная оценка, и он не может быть к ней равнодушен.

Нужно, однако, сказать, что здесь суть дела в конечном счёте не в смещении внимания. Само это смещение внимания требует объяснения. Оно обусловлено чувством неуверенности, а чувство уверенности или неуверенности зависит прежде всего от того, насколько человек владеет материалом. Когда человек чувствует, что он овладел своим делом, и поэтому ждёт успеха, общественное внимание, сосредоточенное на том, что он делает, зритель, слушатель, аудитория по большей части не только не дезорганизуют, не отвлекают внимания от дела, которое надо делать, а, наоборот, собирают на нём все силы, потенцируют их, создают подъём и вызывают особенную собранность, остроту, блеск, для многих недостижимые без этой атмосферы публичности, насыщенной эмоциональной напряжённостью людских отношений.

Но когда человек не овладел своим материалом, не чувствует себя готовым, видит, что его успех не в его руках, а во власти случая, и предвидит поэтому возможность подстерегающего его на каждом шагу неуспеха, может быть, провала — тогда атмосфера сосредоточенного на нём внимания превращается в угрожающую силу, которая подавляет, а не поднимает, рассеивает, а не собирает, которая дезорганизует его и так не уверенные в себе силы. Однако как в одном, так и в другом случае воздействие общественной оценки служит лишь усилителем того, что вытекает из самой деятельности человека, из степени её мастерства. Значит, для того чтобы ожидаемая оценка оказывала положительное влияние на деятельность, нужна прежде всего работа, нужна подготовка, на которую можно положиться. Для того чтобы человек, делая своё дело, не находился во власти аудитории, нужно, чтобы она и то, что он перед ней делает, находились в его власти. Очень важное для успеха чувство уверенности в себе основывается прежде всего на овладении своим делом.

Таким образом, характер воздействия оценки на деятельность человека обусловлен, во-первых, тем, насколько правильно и благополучно его отношение к тому делу, которое он делает.

Влияние установки на оценку как мотива деятельности зависит, во-вторых, от характера отношения между действующим субъектом и оценивающим его окружением. Известно, насколько легче бывает делать своё дело в доброжелательном, чем в недоброжелательном окружении. Недоброжелательность окружения сразу сковывает, парализует, особенно очень

чувствительных и неустойчивых людей. Почувствовав доброжелательную атмосферу, они сразу находят себя, овладевают своими силами и проявляют себя с самой положительной стороны. Но и в отношении менее чувствительных людей бесспорным должно быть признано то положение, что технически, объективно *одна и та же* задача является психологически задачей *различной* трудности, когда её приходится решать в различных социальных ситуациях.

Один молодой преподаватель с большим успехом читал курс в маленьком периферийном вузе. Но когда ему, в силу случайного стечения обстоятельств, пришлось читать тот же самый курс в институте, в котором он привык выступать в скромной роли ассистента, то задача оказалась для него неизмеримо более трудной и справился он с ней менее удачно.

У некоторых людей эти личностно-социальные моменты оценки в некоторых случаях явно перевешивают объективные, связанные с самой деятельностью. Так, иногда приходится наблюдать, как чрезмерно самолюбивый ребёнок выходит из игры, в которой он испытал неуспех; сама игра, только что его увлекавшая, теряет для него привлекательность, потому что он в ней оказался в невыигрышной ситуации; чтобы не проигрывать, он предпочитает вовсе не играть.

Аналогичные мотивы в других случаях порождают самые причудливые изгибы в деятельности некоторых людей. Так, человек, у которого увлекательнейшая, казалось бы, профессиональная работа (скрипач), не добившийся на своём поприще успеха, могущего его удовлетворить, и слишком дряблый, лишённый надлежащей хватки, чтобы этих успехов в своей области добиться, вдруг начинает сверх всякой меры увлекаться фотографией, в которой ему сразу же удалось достигнуть известных успехов. Признание, которым он пользуется тут и которого ему не хватает в музыке, перевешивает для него значимость самой работы, и фотография становится для него уютным убежищем; в неё он спасается бегством от трудностей, с которыми он сталкивается в своей работе, и неудовлетворённости своими успехами в ней.

Однако такое преобладание субъективно-мотивационных моментов является всё же не правилом, а исключением; им объясняются скорее некоторые причудливые изгибы в деятельности, чем нормальный её ход. Чем серьёзнее, значительнее, существеннее деятельность человека, тем больше в определении её хода объективная логика задач, в разрешение которых включён человек, преобладает над субъективной казуистикой личностных мотивов.

Влияние оценки обусловлено рядом обстоятельств. Так, оценка, направленная непосредственно на личность действующего субъекта, действует вообще иначе, чем оценка, направленная лишь на те или иные его действия. Совершенно иной психологический эффект производит по большей части на каждого человека, в том числе и на ребёнка, поведение которого особенно подвергается постоянной оценке, скажут ли ему: такое-то конкретное действие неудачно, такой-то твой поступок «не хорош» или «ты не хорош». Самая отрицательная оценка и жёсткая критика отдельного действия или поступка не заденет особенно болезненно человека, если она не будет принята им как ущемление его личности, и всякая, даже относительно мягкая критика и неблагоприятная оценка будет воспринята аффективно, если она в силу тех или иных обстоятельств представляется как оценка личности в целом, как направленная против неё. В силу этого общее недоброжелательное отношение, которое по существу является отношением к личности в целом, производит особенно неблагоприятное впечатление.

Одна и та же отрицательная оценка того или иного частного действия или поступка будет воспринята по-разному в зависимости от того, будет ли она иметь

место на фоне общего благожелательного или неблагожелательного отношения, будет ли она исходить от человека, с которым установились те или иные общие отношения.

Отрицательная оценка какого-нибудь определённого поступка со стороны человека, вообще относящегося хорошо, на фоне общего благожелательного отношения в известном смысле ещё полновеснее ложится на данный поступок, не обижая, не задевая человека вообще; на фоне же общего неблагожелательного отношения она будет воспринята по отношению к данному действию не так серьёзно: всегда будет тенденция свести её к общему неблагожелательному, пристрастному отношению; вместе с тем, сведённая к нему, она в силу этого и вызовет отрицательную аффективную реакцию.

Всё это положения, из которых педагог может извлечь и извлечёт ряд практически существенных выводов.

Оценка, направленная на то или иное проявление личности, будет, далее, воспринята по-разному в зависимости от того, какое место данные проявления занимают в жизни человека. У каждого человека есть более или менее резко очерченная область, обусловленная всем предшествующим процессом его развития, которая для него особенно существенна, особенно тесно связана со стержнем его личности. К оценке каждого, даже частного его проявления в этой области человек обычно особенно чувствителен. Меня не очень затронет, если обнаружится, что я не умею делать какой-нибудь гимнастический фокус, и кто-либо найдёт, что я не первоклассный акробат (я ни в малейшей мере на это не притязаю, зная ограниченность моих возможностей в этом отношении), но меня, вероятно, скорее заденет за живое, если я прочту неудачную лекцию и слушатели найдут, что я неинтересный лектор. В свою очередь акробату, подвизающемуся в цирке, будет, вероятно, в высокой степени безразлично, если кто-нибудь заподозрит, что он не образцовый лектор; зато он будет очень задет непризнанием его достоинств в области его искусства.

Я очень люблю пение, с величайшим удовольствием слушаю и очень ценю хороших певцов, но никто не уязвит меня, если вздумает сказать, что я не умею петь. Я это сам отлично знаю и как ни люблю прекрасный человеческий голос, особенно не страдаю от сознания, что сам им не обладаю. Но для человека, избравшего профессию певца, но для юноши, который мечтает именно на этом поприще завоевать себе славу, такое сознание было бы убийственным.

В пределах особенно значимой сферы деятельности существенное влияние на чувствительность человека к той или иной оценке оказывает ещё и уровень притязаний личности. И в области основной её деятельности, с которой непосредственно связаны интересы данной личности, возможны, с одной стороны, такие высокие достижения, которые явно превышают реальные возможности личности на данном этапе её развития, и с другой — такие элементарные, которые не представляются уже для неё действительными достижениями. Школьник вряд ли будет особенно сконфужен, если он не сможет решить задачу, о которой ему сообщат, что с ней не справляются и студенты, и он вряд ли особенно возгордится и будет польщён тем, что он сумеет справиться с каким-нибудь заданием, если он знает, что это в состоянии сделать и маленький дошкольник. Ни одна, ни другая задача не будет его особенно стимулировать. Совсем иной эффект получится, если он узнает, что предложенная ему задача разрешена кем-нибудь из его сверстников или старших товарищей, но пока ещё не даётся его одноклассникам или, наоборот, большинством его одноклассников уже решена. Очевидно, отношение к оценке находится в зависимости от характера и *уровня притязаний* личности.

Характер же и уровень притязаний человека обычно находится в

зависимости от *уровня достижений* его в данной области. С повышением уровня достижений личности будет, как правило, повышаться и уровень её притязаний. Таким образом, результаты деятельности изменяют условия этой деятельности: создаётся своеобразная «циркулярная реакция», которая находит себе особенно яркое выражение во влиянии эмоциональных факторов на протекание действий.

Вопросы о влиянии оценки приобретают особое значение в ходе педагогического процесса.

Наблюдения Б. Г. Ананьева в условиях школьной работы показали, как взаимоотношения учителя и учеников насквозь пропитаны оценочными моментами, которые проступали многообразными оттенками в интонациях педагога, в том, как он спрашивал учащегося и как принимал его ответы, и т. д. Оценки теснейшим образом связаны со всей системой взаимоотношений педагога и учеников, складывающихся и изменяющихся в ходе учебной и воспитательной работы. Оценка и в частности отметка, как её выражение, подчёркивает общественное значение успешной работы и повышает сознание общественной ответственности у учащегося, тем самым влияя на формирование одного из ценнейших характерологических свойств человека, проявляющихся в ответственном отношении к тому делу, которое он делает. При этом оценка учителя оказывает руководящее, направляющее влияние на оценку ученика его товарищами, классом и, обусловливая репутацию ученика в школе и отчасти в семье, отражается на его самооценке и уровне его притязаний.

Не только положительная, но и отрицательная оценка может оказать благотворное влияние, если она объективно обоснована и мотивирована. Систематические школьные наблюдения (того же исследователя) показывают, что объективная обоснованность оценки, которая в силу этой обоснованности и мотивированности осознаётся и самими учащимися как правильная, справедливая, является существеннейшим условием её положительного педагогического воздействия.

Различные действия в деятельности связаны между собой не только как средство и цель, как причина и следствие зависимостями самих действий и их объективных результатов, но и тем субъективным, эмоциональным воздействием, которое в процессе деятельности результат одного действия оказывает на последующее действие. Успешный или неуспешный ход деятельности всегда так или иначе изменяет психологические условия её протекания. Влияние как успеха, так и неуспеха может быть при этом различным в зависимости от ряда конкретных условий, в частности от соотношения между силой и способностями данного субъекта и трудностью задач, стоящих перед ним..

Успех вообще окрыляет, особенно давшийся с известным трудом и воспринимаемый как заслуженный результат приложенных усилий; но слишком легко давшийся успех может разоружить, размагнитить, вызвать самоуспокоение и склонность положиться впредь на случайную удачу. Неуспех вообще затрудняет дальнейшую работу, делает её психологически субъективно более трудной, чем она объективно есть. Но если неуверенного, слабого человека, который не рассчитывает совладать с трудностями, неуспех может обескуражить, демобилизовать, легко представляясь как фатальный результат его собственной неспособности, то у более сильного человека, который чувствует в себе резерв ещё не использованных сил и возможностей, неуспех может стимулировать желание во что бы то ни стало добиться успеха; он может подстегнуть к тому, чтобы мобилизовать все свои силы, в особенности если человек к тому же ещё сознаёт, что постигшая его неудача явилась результатом недостаточно напряжённой работы с его стороны.

С этим влиянием успеха и неуспеха на деятельность связано влияние

посильно и непосильно (сверх) трудных задач. Трудные, но посильные задачи и соответствующие требования стимулируют, выявляя, по мере того как человек их осиливает, повышающийся уровень доступных ему достижений и повышая тем самым и уровень дальнейших его притязаний, готовность и охоту браться за дальнейшие, всё более трудные задачи. Постановка сверхтрудных задач, вызывающая неудачные попытки их разрешить, и сознание их заведомой непосильности парализует, снижает силы и может породить состояние, при котором все задачи становятся психологически более трудными; в результате задачи, которые были бы посильны для данного субъекта, могут стать непосильными для него.

Вопрос о влиянии успеха и неуспеха, уровня притязаний и уровня достижений был предметом ряда экспериментальных исследований (Т. Дембо, Ф. Гоппе, К. Фаянс и др.) школы К. Левина. Эти работы впервые экспериментально выявили и проследили влияние сложных личностных моментов в динамике поведения.

В частности Ф. Гоппе экспериментально показал, что переживание успеха и неуспеха зависит не только от результата деятельности самого по себе, но и от разных моментов, в частности от отношения данного результата к установившемуся на данный момент уровню притязаний личности, к тому, насколько данная деятельность испытывается как проявление личности. Гоппе отметил, что переживания успеха и неуспеха тесно связаны с относительно узким кругом трудностей, определяемых в первую очередь уровнем достижений личности. В его же экспериментах отчётливо выявилось, что задачи, заведомо слишком трудные и слишком лёгкие для данного испытуемого, не порождают чувства успеха и неуспеха.

Экспериментальное исследование Дж. Франка показало, что изменение в уровне достижений в одной задаче может при известных условиях изменить уровень притязаний по отношению к другой задаче. В соотношении между уровнем притязаний и уровнем достижений проявляются очень значительные индивидуальные различия, причём для каждого индивида это соотношение является относительно очень устойчивой и характерной чертой. [См. «American Journal of Psychology», v. 47, 1935.]

В экспериментах, проведённых на нескольких стах учащихся, Юкнат показано, что успех или неуспех в одной области или деятельности может существенно сместить вверх или вниз уровень притязаний детей в другой области, особенно если уровень притязаний в этой второй области ещё прочно не установился.

К. Фаянс специально исследовала влияние успеха и неуспеха на совсем маленьких детях — от 1 года до 4 лет. Она констатировала очень значительное влияние успеха и неуспеха на активность ребёнка: успех вызывал и у обычно пассивных детей более или менее значительное повышение активности, неуспех же — снижение активности даже у относительно активных детей. [Сводный обзор этих работ см. K. Lewin, A Dynamical Theory of Personality, N.-Y. 1935.]

Для правильного понимания влияния успеха или неуспеха на ход деятельности необходимо различать два момента: во-первых, объективную успешность или неуспешность, т. е. собственно эффективность или неэффективность самого действия, во-вторых, — успех или неуспех действующего лица, этот последний в свою очередь может быть понят по-разному — или как чисто личный успех, или как успех определённого общественного дела. В действительности мотивы личного успеха вовсе не безраздельно господствуют в поведении людей. Всё подлинно великое и ценное, что было сделано людьми, сплошь и рядом делалось не только не в целях личного успеха и

признания, но иногда и с явным пренебрежением к нему. Сколько больших новаторов в общественной жизни, в науке, искусстве делали своё дело, не получая при жизни признания, и тем не менее не отступались от него, не сворачивали на те проторённые дорожки, которые с наименьшей затратой сил вели к личному признанию и успеху! Но одно дело личный успех, успех данного индивида, который достигается и в том деле, которое он ради этого успеха делает, совсем другое дело общественный успех, успех того дела, которому человек отдаётся и ради которого он готов нести всяческие жертвы. Именно этот мотив — успех большого общего дела, а не успех только личный — должен стать основным в мотивации деятельности человека социалистического общества.

Ряд наблюдений и исследований над школьниками свидетельствует о том, что в ходе учебной работы, при правильной её организации, полезно периодически учитывать результаты, достигнутые на различных этапах; это облегчает здоровый самоконтроль. Целый ряд экспериментальных наблюдений над работой учащихся, из которых одним в ходе работы сообщалось о её результатах, а другие держались в неведении об оценке их работы, подтверждают это положение.

Так, в частности *Byok* и *Norbell* проверили влияние знаний результатов своей работы на двух равносильных группах учащихся, упражнявшихся в чистописании. Группа учащихся, которая в начале экспериментальной работы не проверяла достигнутых ею результатов и была, таким образом, в неведении относительно них, во второй период стала периодически проверять получавшиеся результаты. В результате её продукция сразу повысилась. Группа учащихся, которая в первой части эксперимента периодически проверяла результаты своей работы, согласно данной ей инструкции, во второй период экспериментальной работы перестала это делать; уровень её достижений сразу резко снизился, как об этом свидетельствуют приводимые кривые. Аналогичный эксперимент был проведён у нас *Шардаковым* в двух VI классах. Результаты получились аналогичные (см. кривые). Знание результатов своей работы стимулирует учащихся, формирует у них волю к учению, повышает их активность. Результаты такого самоконтроля сказываются при этом, по данным Шардакова, особенно значительно на средних и слабых учениках. Учёт результатов своей работы влияет благоприятно и на работу более сильных, но здесь эффект этого учёта менее значителен.

Кривая влияния знания результатов на ход обучения



Эти общие соображения о деятельности и её мотивации должны быть ещё конкретизированы. Для этого необходимо прежде всего выделить основные виды деятельности.

Труд

Основным, исторически первичным видом человеческой деятельности является *труд*. Своеобразные, отличные от труда, но связанные с ним и производные от него виды деятельности представляют *игра* и *учение*.

В высших, наиболее совершенных, формах творческого труда, отражающих всю многогранную сущность человеческого существа, находят себе действенное выражение и развитие все душевные силы, замыслы, чувства личности; эти различные моменты, или стороны, не совпадая, но переходя друг в друга и друг с другом сочетаясь, снова образуют целостное единство.

Все психические процессы, с которых мы начали аналитическое изучение психики человека, выступают в действительности как стороны, моменты труда, игры, учения — вообще одного из видов деятельности. Реально они существуют лишь во взаимосвязи и взаимопереходах всех сторон сознания внутри конкретной деятельности, формируясь в ней и ею определяясь.

Психологический анализ различных видов деятельности, т. е. анализ их психологических свойств, мы начинаем с труда как основного вида деятельности человека; игра и учение, естественно, располагаются в той последовательности, в которой они выступают в качестве основных видов деятельности в онтогенетическом развитии человека.

Психологическая характеристика труда

Труд в целом не психологическая, а социальная категория. В своих основных общественных закономерностях он предмет не психологии, а общественных наук. Предметом психологического изучения является поэтому никак не труд в целом, а только психологические компоненты трудовой деятельности.

В своей классической характеристике труда К. Маркс отметил и ряд важнейших психологических его особенностей. «Труд, — пишет Маркс, — есть прежде всего процесс, совершающийся между человеком и природой, процесс, в котором человек своей собственной деятельностью опосредствует, регулирует и контролирует обмен веществ между собой и природой. Веществу природы он сам противостоит как сила природы. Для того чтобы присвоить вещество природы в известной форме, пригодной для его собственной жизни, он приводит в движение принадлежащие его телу естественные силы: руки и ноги, голову и пальцы. Воздействуя посредством этого движения на внешнюю природу и изменяя её, он в то же время изменяет свою собственную природу. Он развивает дремлющие в последней способности и подчиняет игру этих сил своей собственной власти. Мы не будем рассматривать здесь первых животнообразных инстинктивных форм труда... Мы предполагаем труд в такой форме, в которой он составляет исключительное достояние человека. Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов. Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил её в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении работника, т. е. идеально. Работник отличается от пчелы не только тем, что он изменяет форму того, что дано природой: в том, что дано природой, он осуществляет в то же время и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю». [К. Маркс, Капитал, т. I, Соч., т. XVII, 1937, стр. 197—198; К. Маркс, Капитал // К. Маркс, Ф. Энгельс, Соч. Т. 23. С. 188-189.] Маркс характеризует, таким образом, труд как сознательную *целенаправленную* деятельность, которая направляется на осуществление результата, до действия данного в *представлении* трудящегося, и регулируется *волей* в соответствии с её *сознательной целью*.

Направляясь по своей основной установке на производство, на создание определённого продукта, *труд* это вместе с тем и *основной путь формирования*

личности. В процессе труда не только порождается тот или иной продукт трудовой деятельности субъекта, но и сам он формируется в труде. В трудовой деятельности развиваются способности человека, формируется его характер, получают закалку и переходят в практические действенные установки его мировоззренческие принципы.

Своеобразие психологической стороны трудовой деятельности связано прежде всего с тем, что по своей объективной общественной сущности труд является деятельностью, направленной на создание общественно-полезного продукта. Труд — это всегда выполнение определённого *задания*; весь ход деятельности должен быть подчинён достижению намеченного результата; труд требует поэтому *планирования* и *контроля* исполнения, он поэтому всегда заключает определённые *обязательства* и требует внутренней *дисциплины*. Вся психологическая установка трудящегося этим в корне отличается от установки играющего человека.

То обстоятельство, что в трудовой деятельности все звенья её подчинены конечному звену, её итоговому результату, уже придаёт специфический характер мотивации трудовой деятельности: цель деятельности лежит не в ней самой, а в её продукте. В силу общественного разделения труда положение становится всё более специфичным. Так как ни один человек не производит все предметы, нужные для удовлетворения его потребностей, то мотивом деятельности человека становится продукт не его деятельности, а деятельности других людей, продукт общественной деятельности. Поэтому в труде складывается характерная для человека способность к действию дальнего прицела, опосредованная, *далёкая мотивация*, в отличие от той действующей в порядке короткого замыкания *короткой мотивации*, которая характерна для животного, для реактивного, импульсивного действия, обусловленного моментальной ситуацией.

Трудовая деятельность совершается первично не в силу привлекательности самого процесса деятельности, а ради более или менее отдалённого её результата, служащего для удовлетворения потребностей человека. Сам процесс труда может быть и обычно в той или иной мере, в той или иной части своей бывает более или менее трудным, требующим напряжения, усилий, преодоления не только внешних, но и внутренних препятствий. Поэтому в труде выработались и для труда требуются *воля* и *произвольное внимание*, необходимое для того, чтобы сосредоточиться на непосредственно не привлекательных звеньях трудового процесса.

Будет ли труд, в силу того, что он осознаётся как обязанность, требует напряжения, усилий, преодоления препятствий, испытываться как ярмо, как бремя, как проклятие человека или как «дело *чести*, дело *славы*, дело *доблести и геройства*» [Сталин, Политический отчёт ЦК ВКП(б) XVI партсъезду, «Вопросы ленинизма», изд. 10-е, стр. 393.], — зависит от общественного содержания, которое приобретает труд, т. е. от объективных общественных условий.

Эти объективные общественные условия данного общественного строя, господствующие в нём общественные отношения всегда находят себе отражение в мотивации трудовой деятельности, потому что труд всегда заключает не только отношение человека к вещи, к предмету — продукту труда, но и к другим людям.

В труде поэтому существенна не только техника труда, но и отношение человека к труду. Именно в нём обычно заключены основные мотивы трудовой деятельности человека. Это субъективное отношение человека к труду обусловлено отражающимися в сознании людей объективными общественными отношениями.

Нормально труд является насущнейшей потребностью человека. Трудиться — значит проявлять себя в деятельности, претворять свой замысел в дело,

воплощая его в материализованных продуктах; трудиться — это значит, объективируясь в продуктах своего труда, обогащать и расширять своё собственное бытие, быть создателем, творцом — величайшее счастье, которое вообще доступно человеку. Труд — основной закон развития человека.

В капиталистическом обществе, построенном на частной собственности и на конкуренции всех против всех, в мотивации трудовой деятельности сплошь и рядом господствуют индивидуалистические, личностные мотивы в виде чувства конкуренции, стремления к личному выдвижению, хотя бы и в ущерб делу, желание не только сделать самому как можно лучше и успеть как можно больше, но и чтобы другой сделал как можно хуже и достиг как можно меньше,— лишь бы опередить его.

Личные интересы, а значит, и личные мотивы не исчезают и в социалистическом обществе, но они, сочетаясь с общественными интересами, коренным образом преобразуются.

Для психологического анализа трудовой деятельности помимо мотивации существенна психологическая природа тех процессов или операций, посредством которых она осуществляется.

Во всяком труде, в том числе и физическом, участвуют и умственные процессы, так же как в каждом труде, в том числе и умственном, участвуют и те или иные движения (хотя бы те движения пишущей руки, которые необходимы для написания этой книги). В труде, как реальной деятельности человека, участвуют в той или иной мере все стороны и проявления его личности. Но различие объективного характера и организация различных видов труда приводит к тому, что и в психологическом и в частности интеллектуальном отношении они оказываются не однородными.

В каждом виде труда имеется своя, более или менее сложная, техника, которой необходимо овладеть. Поэтому в труде всегда более или менее значительную роль играют *знания* и *навыки*. Без знания и навыков невозможен никакой труд. Особенно значительную роль знания приобретают в более сложных видах труда, особо значительную роль навыки играют в наиболее механизированных отраслях и видах труда, где основные действия носят в значительной мере стандартный, однообразный характер и могут быть легко автоматизированы. Однако в каждом труде всегда всё же приходится учитывать изменяющиеся условия, проявлять известную инициативу и, сталкиваясь с теми или иными неожиданными обстоятельствами, решать новые задачи. Поэтому всякий труд включает в той или иной мере *интеллектуальные, мыслительные* процессы более или менее высокого уровня. И, наконец, в какой-то мере всегда представлен в труде и момент *изобретения, творчества*.

Труд рабочего

Психология труда рабочего зависит от общественных условий, в которых протекает его трудовая деятельность.

Разделение физического и умственного труда в капиталистическом обществе приводит к тому, что, по мере механизации производства, труд рабочего сводится ко всё более механической, бессмысленной деятельности. Так, Форд прямо заявляет, что проводимая им организация производства направлена специально на снижение требований, которые предъявляются к мыслительным способностям рабочего. У нас, в Советском Союзе, всё направлено на то, чтобы развить эти способности, преодолев противоположность физического и умственного труда.

Особенно ярко момент интеллектуальной и притом творческой деятельности внутри физического труда выступает в труде стахановцев.

Рассказы стахановцев о том, как они работают и добиваются трудовых рекордов, дают богатейший материал и для психологии труда рабочего в условиях социализма, в частности для выявления роли умственной деятельности в физическом труде рабочего.

Стоит привести рассказ Изотова, добившегося мирового рекорда по добыче угля, о том, как он работает. Изотов прежде всего отвергает предположение, будто успех в работе шахтёра-забойщика зависит от одной лишь физической силы.

«Говорят: «Изотов — сильный, Изотов — крепкий, поэтому он так хорошо работает». Чепуха. Не в силе дело. Одной силой не возьмёшь. На нашей шахте есть люди посильнее меня. Вот забойщик Окунев, сильный, здоровый, делает одну крепь. На шахтном дворе висела карикатура на него — «тяжёлый атлет», не выполняющий плана. Был у нас ещё Давиденко — борцу не уступит, но на выработке это особенно не сказывалось.

Нет, одной силой уголь не возьмешь!»

На вопрос, как же он работает, Изотов даёт такой ответ:

«Я стараюсь применяться к углю. Когда прихожу в забой, прежде всего оглядываю своё рабочее место, продумываю, как лучше взять уголь.

Иногда уголь идёт струями, а иногда залегает прослойками. Если уголь идёт струями, тогда я делаю заборку, т. е. пробиваю щель сверху и снизу. Пласт угля выпячивается, как бы вздувается, и тогда его легче сбить.

Если уголь идёт прослойками, тогда я выбираю самый мягкий прослоек: он у нас называется зольным, он похож на сажу и легко дробится. Многие, особенно новые рабочие, думают, что всё дело в том, чтобы крепче ударить. А мы, старые забойщики, знаем, что главное в том — куда, в какое место ударить, чтобы уголь затем падал целыми слоями».

Описав затем конкретные приёмы, которыми он добивается своих рекордных достижений, Изотов заканчивает следующими словами:

«Вот так я работаю. Никакого тут «секрета» нет. Каждый забойщик может достигнуть моих успехов. Стоит только научиться подходить к углю и не рубить с плеча, как это делают многие». [Ср. А. Стаханов, Рассказ о моей жизни, 1937, стр. 34—35.]

Описывая свой физический труд забойщика, Изотов даёт по существу описание типического хода умственной деятельности. Приступая к работе, Изотов прежде всего наблюдает («оглядываю своё рабочее место») и обдумывает соответствующий обстоятельствам способ или метод действия («продумываю, как лучше взять уголь»). Продумывание начинается с учёта различных условий («иногда уголь идёт струями, а иногда залегает прослойками») и выделения того главного, существенного звена, от которого зависит всё остальное («главное в том — куда, в какое место ударить, чтобы уголь затем падал целыми слоями», а вовсе не в том, чтобы крепче ударить). Учёт различных условии при знании того, что является главным, обусловливает различный в разных условиях способ действий («если уголь идёт струями, тогда... Если...» и т. д.).

У самого Стаханова мы находим и чётко выраженное понимание того, что труд рабочего не должен строиться на одних лишь автоматизированных, всегда одних и тех же механически применяемых приёмах: «Каждый угольный пласт имеет ведь своё свойство. Уголь не везде возьмёшь одним и тем же приёмом». [Там же, стр. 74.]

Во всей истории рекорда Стаханова (см. в книге Стаханова главу под этим заглавием), в труде рабочего-стахановца отчётливо выступает работа не только мышц, но и мысли, самостоятельной, инициативной, революционизирующей производство и ломающей устаревшие нормы. Рекорды Стаханова и стахановцев

— это результаты сочетания физического труда с работой мысли, оперирующей в процессе труда и рационализирующей его.

Это один из источников успехов стахановцев.

Другой, не менее существенный, источник успехов стахановского труда заключается в специфической мотивации их деятельности, порождаемой социалистической организацией труда. При капитализме рабочий работает на капиталиста. Повышение производительности его труда уменьшает потребность в рабочей силе, и, временно повышая иногда заработок отдельного рабочего, оно плодит безработных и чревато разными опасностями для его собственного существования. Труд для рабочего при капитализме — тяжёлое бремя, в результате его он не заинтересован. При социализме рабочий знает, что его труд служит общему делу и что общее, общественное дело — его собственное, родное, кровное, в котором он заинтересован: общественные и личные интересы в основном, в конечном совпадают; отсюда у рабочего заинтересованность в общем деле и ответственность за него; отсюда совсем новое отношение к труду и новые мотивы, побуждающие к нему.

Стаханов рассказывает, как после Всесоюзного совещания стахановцев он научился смотреть на свою шахту, на свою работу «новыми глазами»: «Были раньше неполадки и беспокоили, то другой раз думалось — это дело начальства. Если раньше требовал лучшего руководства на участке и ничего не выходило, иной раз думалось: не хотят по-человечески работать — и чёрт с ними. А теперь я почувствовал *личную* ответственность за *всю* шахту (курсив наш. — *С. Р.*). У меня появилось огромное желание сделать всё возможное для исправления недостатков. У меня появилась настойчивость, и я уже не складывал рук, пока не добивался своего» [Там же, стр. 68].

Труд изобретателя

В изобретении и изобретательстве многие склонны были усматривать совершенно исключительное явление, доступное лишь немногим исключительным людям. И конечно, большие изобретения и великие изобретатели — не повседневное явление. Но в больших изобретениях и великих изобретателях находит себе лишь исключительное выражение явление, которое в менее ярких формах и более скромных размерах встречается значительно чаще, чем можно было думать. Сейчас мы по опыту знаем, что изобретательство — явление массовое; оно часто вырастает из трудовой практики и у нас широко распространено среди трудящихся. Элементы изобретательства заключены при этом не только в изобретении или усовершенствовании какой-либо машины или прибора, но и введении нового приёма, способа, организации работы.

Если, с одной стороны, делались попытки превратить изобретение в нечто совершенно исключительное, в проявление творческого гения, плод интуиции, наития, нечто будто бы принципиально отличное от обыкновенной интеллектуальной деятельности, то, с другой стороны, делались и попытки признать изобретение, открытие характерной особенностью и принадлежностью *всякой* интеллектуальной деятельности. Это также неверно. Изобретение имеет свои специфические особенности и предъявляет свои специфические требования, которые особенно тесно связывают его с практической деятельностью. Специфика изобретения, отличающая его от других форм творческой интеллектуальной деятельности, заключается в том, что оно должно создать *вещь*, реальный предмет, механизм или приём, который *разрешает* определённую *проблему*. Этим определяется своеобразие творческой работы изобретателя: изобретатель должен *ввести* что-то новое в *контекст действительности*, в реальное протекание какой-то деятельности. Это нечто существенно иное, чем

разрешить теоретическую проблему, в которой нужно учесть ограниченное количество абстрактно выделенных условий. При этом действительность исторически опосредована деятельностью человека, техникой: в ней воплощено историческое развитие научной мысли. Поэтому в процессе изобретения нужно исходить из контекста действительности, в который требуется ввести нечто новое, и учесть соответствующий научный контекст. Этим определяется общее направление и специфический характер различных звеньев процесса изобретения.

Мысль изобретателя отправляется непосредственно от точки приложения будущего изобретения — от какого-то конкретного звена технического процесса, от определённого места в нём, которое нужно рационализировать или революционизировать, в которое нужно внести что-то новое. Многочисленные высказывания различных изобретателей это подтверждают (см. Россман [Rossman, Psychology of the Inventor, L. 1931.] и П. М. Якобсон [П. М. Якобсон, Процесс творческой работы изобретателя, М.—Л. 1934.], где приведено множество подтверждающих это положение данных). Не исключена, конечно, возможность прийти к какому-нибудь изобретению, отправляясь первоначально от решения теоретической проблемы и лишь затем, приложив полученный результат к той или иной точке, ответить на встретившийся в этой проблеме вопрос. Но в таком случае собственно изобретением явится этот последний этап, лишь укороченный в данных условиях.

Процесс изобретательской работы в подлинном смысле слова начинается обычно с выявления точки приложения изобретательской мысли и исканий изобретателя. Выявление этой точки — первый этап в его работе. У изобретателя должно выработаться специфическое восприятие вещей, — так же как своё специфическое восприятие, выявляющее особенно рельефно определённые стороны объективной действительности, вырабатывается, например, у художника. Потребности деятельности, в которую включено восприятие, накладывают свой отпечаток на само восприятие, формируют его определённым образом: как восприятие действительности художником подчинено в известной мере условиям её изображения и преобразовано в соответствии с ним, так восприятие изобретателя приобретает особую направленность и отпечаток. Это специфическое восприятие действительности изобретателем обусловлено своеобразным способом отношения к вещам, существенным для деятельности изобретателя. Это отношение определяется повышенным интересом к технической стороне деятельности и установкой на её изменение, улучшение, рационализацию, переделку. Для изобретательской работы очень важна постепенно вырабатывающаяся тенденция присмотреться, где и что надо и можно изменить, переделать, улучшить.

«Пошлите меня в любое дело, — говорит один русский изобретатель, — и я сам без всякого понуждения буду искать в нём нового, лучшего решения. Я стал бы думать: а нельзя ли сделать легче и лучше. Некоторые машины меня раздражают; я вижу, как много там нецелесообразного, и мне хотелось бы их переделать» (*Якобсон*).

«Изобретатели, — говорит один крупный американский изобретатель, — неудовлетворённые личности по отношению к той определённой области, с которой они хорошо знакомы. Они никогда не удовлетворены теми старыми методами, которые употребляют». «Изобретатель, — заявляет другой, — должен быть чем-то вроде скептика в отношении усмотрения совершенства существующих механизмов или процессов и должен верить в неограниченность дальнейшего усовершенствования и развития» (*Россман*).

Когда точка, требующая рационализации, изменения, введения чего-то нового, найдена, замечена, осознана и как бы засела в сознании изобретателя,

начинается своеобразный процесс стягивания к этой точке и вбирания в неё самых различных наблюдений и всевозможных знаний, которые приходят ему на ум; все эти наблюдения и факты как бы примеряются к центральной точке и соотносятся с задачей, владеющей мыслью изобретателя, и в голове его возникает множество иногда самых неожиданных сопоставлений.

С этим связана роль, которую играет случай в процессе изобретения. Эта роль случая в изобретательской деятельности неоднократно отмечалась в истории техники.

Так, открытию телескопа содействовало, по-видимому, случайное обстоятельство. Изобретатель или один из изобретателей его, З. Янсен, случайно как-то взглянув через находившиеся в его руках выпуклое и вогнутое стекло, заметил, что два таких стекла, находящиеся на некотором расстоянии друг от друга, дают большее увеличение, чем одно двояковыпуклое стекло.

Изобретатель кардочесальной машины И. Гейльман говорил, что на изобретение его натолкнуло случайное наблюдение над тем, как его дочери расчёсывали свои волосы. Можно привести и ряд других аналогичных случаев.

Роль случая в процессе изобретения непосредственно связана с общим характером процесса изобретательской работы. Она обусловлена тем, что мысль отправляется в данном случае не от теоретической проблемы, имеющей определённое место в системе науки, а от какой-то точки в действительности и должна вне её найти нечто, что может быть введено в её контекст, в какое-то место его. Для этого по большей части приходится двигаться не систематически в одном определённом направлении, а экспериментировать в самых различных, нащупывая возможность приблизиться к цели то одним, то другим путём, улавливая всё, что даже в самых отдалённых и на первый взгляд чуждых областях может в результате неожиданных сопоставлений пригодиться.

Роль случайности в изобретении никак, конечно, не исключает закономерной необходимости этого процесса. Эта закономерность и необходимость проявляются прежде всего в том, что сама потребность в том или ином изобретении очень часто осознаётся одновременно целым рядом изобретателей, возникая, очевидно, закономерно; неоднократно случалось даже, что одно и то же открытие делалось одновременно или почти одновременно несколькими изобретателями (помимо Янсена, телескоп изобрёл одновременно Г. Галилей и, поводимому, ещё ряд лиц; чесальную машину, помимо И. Гейльмана, — ряд других изобретателей). Закономерная необходимость процесса изобретения проявляется и внутри его; то или иное наблюдение, сопоставление может подвернуться случайно, но использование его для изобретения уже не может быть делом случая; оно дело мысли, которая постигает явления в их закономерной необходимости. Случай бывает полезен только тому, кто умеет его использовать; случай наводит нас на нужную мысль, только когда мысль эта для нас не случайна, когда мы сосредоточены на ней и ищем её.

Роль случая в процессе изобретения проявляется в значительной роли, которую в ходе его играет мысленное *экспериментирование*.

Экспериментирование в процессе изобретения в свою очередь теснейшим образом связано с деятельностью воображения. Чрезвычайно значительная роль воображения в процессе изобретения связана с тем, что изобретателю нужно найти не абстрактную идею, разрешающую теоретическую проблему, а конкретную вещь, механизм и т. п. Поэтому решение задачи изобретателя должно быть дано в образе, и в той или иной мере оно в образах, в деятельности воображения и совершается.

Решение обычно первоначально всё же не даётся в конкретно-образной форме. Оно зарождается в уме в виде некоторой идеи, которая получает лишь

схематическое выражение; часто сначала лишь как бы угадан общий *принцип* решения. Его нужно в таком случае перевести в *схему*. Но в конечном счёте изобретателю нужна не схема, а нечто конкретное, что вошло бы в конкретный контекст преобразованной таким образом действительности и стало бы в ней на своё место. С этим связано своеобразие интеллектуальной работы в заключительных этапах изобретательской деятельности. Отсюда часто необходимость в расчётах, калькуляциях и в чертежах. Чертёж, «проект», детализированное графическое изображение или модель служат не только для того, чтобы довести мысль изобретателя до другого человека, но и конкретизировать, уточнить её. Лишь когда это достигнуто, изобретение сделано, работа изобретателя закончена. Слово тогда за практикой, в которую изобретатель вторгся и которая его проверит.

Таким образом, весь процесс изобретательской работы, будучи интеллектуальной деятельностью и имея поэтому много общего с другими видами интеллектуальной деятельности, имеет вместе с тем на всём своём протяжении и специфический характер.

Типичным, классическим изобретением являются орудия. Изобретение орудий — прототип всякого изобретения. Поэтому изобретение органически связано с трудом. Исторически оно так же древне, как пользование орудиями, т. е. как труд. Весь процесс исторического развития техники был длинным рядом изобретений, проходящим через всю историю развития производительных сил. Таким образом, не только навыки и та интеллектуальная работа, которая связана с необходимостью приноравливать свои действия к изменяющимся условиям и решать новые задачи, но и творческая работа изобретения органически связана с трудом.

В процессе индивидуального развития зачатки изобретательства, предпосылки для него заключены в первых целесообразных практических действиях ребёнка, в которых он начинает пользоваться одними вещами для того, чтобы овладеть другими, в первых проявлениях детской изобретательности. Однако изобретательство в подлинном смысле слова может развиваться лишь с вхождением в труд.

В процессе исторического развития общественного труда, приведшего к его разделению, сложились разные виды трудовой деятельности. Такими видами трудовой деятельности являются производственная, промышленная деятельность, деятельность педагогическая, научная, художественная и т. д.

Психология изобретателя, учёного, художника, психология актёра и т. д., а не только психология человека «вообще», точнее, психология человека в различных конкретных видах его исторически сложившейся деятельности тоже включается в область психологии. Деятельность и творчество художника, артиста, учёного и, далее, учёного-теоретика и учёного-экспериментатора ставит перед психологической наукой свои специфические проблемы большой практической значимости и подлинно жизненного интереса.

Каждый из этих видов деятельности, будучи более или менее своеобразен по своей природе в целом, более или менее своеобразен и в психологическом отношении. У каждого из них свои более или менее специфические интеллектуальные задачи, свои навыки, автоматизированная «техника» и свои формы творчества.

Изобретение является лишь частным видом (техническим) творчества. Творчество — более широкое понятие, чем изобретение. Творческой является всякая деятельность, создающая нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т. д.

Но в каждой области творческая деятельность имеет наряду с общими и специфические черты. Так, творческий труд учёного, разрешающего какую-либо теоретическую проблему и совершающего какое-нибудь научное открытие, имея ряд черт, общих с творческой работой изобретателя, имеет и свои особенности.

Труд учёного

Самой острой, наиболее дискутируемой проблемой психологии творчества, в частности научного, является вопрос о том, в какой мере оно труд. Многочисленные свидетельства ряда больших учёных на основе их собственного опыта неоднократно подчёркивали внезапность, с которой часто находится решение какой-нибудь проблемы.

Так, один из замечательнейших математиков прошлого столетия, А. Пуанкаре, рассказывал, как крупнейшее своё открытие он сделал, входя в омнибус: в эту минуту его «осенила» мысль, внезапно принесшая разрешение задачи, над которой он прежде долго и безуспешно бился. Пуанкаре склонен поэтому приписывать центральную роль в научном творчестве интуиции, видению, внезапно озаряющему ум непроизвольному вдохновению.

Опираясь на подобные факты, разнообразные идеалистические «теории творчества» (Ф. В. Шеллинг, Н. Гартман, А. Бергсон, Э. Ле-Руа) стремились изобразить творческую деятельность учёного не как труд, а как «интуицию», своеобразное озарение, которое как дар даётся избранным помимо всякого труда и нисходит на них независимо от них, независимо от усилий их воли.

Сам по себе тот факт, что величайшие открытия иногда совершаются внезапно, не подлежит сомнению. Но подлинное объяснение этих фактов внезапного решения научной мыслью долго стоявших перед ней проблем заключается, конечно, не в том, в чём видят его идеалистические теории.

Прежде всего необходимо отметить, что эта внезапность решения задачи наблюдается и на вовсе не высоких уровнях интеллектуальной деятельности. Именно это обстоятельство побудило К. Бюлера выдвинуть так называемое «ага»-переживание, связанное с внезапно выступающим пониманием, как отличительную черту всякого мыслительного процесса. В. Келер отмечал такое же — с внезапным скачком — протекание процесса решения задачи обезьяной. Причины этого факта, очевидно, должны хотя бы отчасти носить довольно общий характер. Действительно, поскольку мыслительная деятельность совершается как решение определённой задачи, в этом процессе естественно и закономерно должна быть критическая точка: задача либо решена, либо не решена; именно наличие задачи и служит для выделения в мыслительном процессе критической точки, переход через которую представляет скачок.

Эта скачкообразность решения особенно бросается в глаза в некоторых задачах, в частности в задачах наглядно-действенного мышления, в которых решение достигается в пределах наглядной ситуации, не требуя раздобывания новых данных, а лишь иного соотнесения наличных, т. е. в тех случаях, когда решение задачи связано с переориентировкой, с тем, чтобы увидеть исходные данные в новом свете, в новом аспекте. В более сложных задачах эта переориентировка, раскрывающая новый аспект в исходных данных, является, однако, не столько средством, приводящим к разрешению задачи, сколько результатом решения, найденного иными средствами.

Далее, этот внезапный «интуитивный» характер творческой научной работы, направленной на разрешение задачи, часто выступает в тех задачах, где их гипотетическое решение очевиднее, чем пути или методы, к нему ведущие, когда результат, конечный пункт, к которому должна будет, по-видимому, прийти мысль, может быть предвосхищён, хотя пути, которые к нему могут привести,

доказательно ещё не известны. Такие случаи в науке, как известно, бывают; достаточно в подтверждение привести теорему П. Ферма. К. Ф. Гаусс как-то даже заявил: «Мои результаты я имею уже давно, я только не знаю, как я к ним приду». Усмотрение такого результата представляется интуитивным актом. Оно в известном смысле и является таковым, поскольку его результат сначала выступает в виде некоей антиципации, предвосхищения итога мыслительной работы, которая ещё должна быть произведена. Там же, где имеется разработанная методика, «техника» мышления, там мыслительная деятельность учёного, идущего от одного результата к другому, представляется обычной систематической работой.

Наконец, бывает, несомненно, и так, что решение научной задачи, доказательное и обоснованное, достигается вдруг, внезапно, как будто без всяких усилий, в результате неожиданного просветления, после того как долгая, упорная работа мысли над этой проблемой не дала осязательных результатов. Однако в этих случаях по большей части истинное положение дела заключается не в том, что решение дал тот миг, или момент, когда внезапно оно представилось уму, а *не* предшествующая ему работа мысли; этот момент дал решение *после* длительной предшествующей работы мысли и в *результате* её. Счастливый миг, приносящий решение задачи, — это по большей части час жатвы тех плодов, которые взошли в результате всего предшествующего труда.

Г. Гельмгольц, в научном творчестве которого неоднократно имели место случаи счастливого «прозрения», так описывает свой творческий опыт:

«Так как я довольно часто попадал в неприятное положение, когда я должен был дожидаться благоприятных проблесков, осенений (Einfälle) мысли, то я накопил известный опыт в отношении того, когда и где они ко мне приходили, опыт, который, может быть, окажется полезным и другим. Они вкрадываются в круг мыслей часто совершенно незаметно, вначале не сознаёшь их значения. Иногда случайное обстоятельство помогает узнать, когда и при каких обстоятельствах они появились, потому что они обычно появляются, сам не знаешь откуда. В других случаях они неожиданно появляются без всякого напряжения — как вдохновение. Насколько могу судить, они никогда не появлялись, когда мозг был утомлён, и не у письменного стола. Я должен был сперва рассмотреть мою проблему со всех сторон так, чтобы все возможные усложнения и вариации я мог пробежать в уме, притом свободно, без записей. Довести до такого положения без большой работы большей частью невозможно. После того как вызванное этой работой утомление исчезло, должен был наступить час абсолютной физической свежести и спокойного, приятного самочувствия, прежде чем появлялись эти счастливые проблески. Часто — как об этом говорится в стихотворении И. Гёте — они появляются по утрам при пробуждении, как это отметил однажды К. Гаусс. Особенно охотно, однако, они являлись при постепенном подъёме на лесистые горы при солнечной погоде». [H. Helmholtz, Vorträge und Reden, Erinnerungen, Braunschweig, 1890.]

Из этих показаний Г. Гельмгольца явствует, что момент «внезапного» разрешения задачи, когда без усилий вдруг «осеняет» счастливая мысль, следует обычно за длительной «большой работой», без которой он был бы невозможен. В процессе этой предварительной работы проблема должна была быть рассмотрена со всех сторон, все трудности, в ней заключающиеся, осознаны. При этом необходимо было так овладеть проблемой, чтобы не нуждаться уже ни в каких записях, ни в каких материалах, не освоенных мыслью; работа мысли над задачей должна была настолько уже продвинуться, чтобы можно было легко, свободно «пробежать в уме» всевозможные усложнения и вариации проблемы. К тому времени, когда это достигнуто, часто наступает столь значительное утомление,

что приходится работу оборвать. В таком случае ближайший момент полной физической и духовной свежести сразу приносит решение. Обрывистое, скачкообразное течение процесса обусловлено, таким образом, в данном случае тем, что наступающая вследствие напряжённой работы усталость отодвигает на какой-то последующий момент решение, получающееся в результате этой работы. Такое течение процесса бывает помимо того обусловлено и тем, что в ходе работы приходится прорабатывать одну частность (вариации, усложнение) за другой, поочерёдно углубляясь в каждую из них; для того чтобы сформулировать подготовленное этой работой решение, нужно несколько отойти, чтобы можно было окинуть единым взором целое. Нужно также учесть и то, что внезапно открывающееся решение это обычно в действительности не окончательное разрешение вопроса, а его антиципация — гипотеза, которая превращается в действительное доказательное решение в ходе последующей проверки и доказательства. Это большая и кропотливая работа, в ходе которой первоначальное решение не только проверяется и обосновывается, но и развивается, уточняется, изменяется. Но оно зародилось в момент, который, естественно, выделяется из всего предыдущего и последующего, будучи обычно насыщен большим эмоциональным напряжением; исследователь бывает склонен в своём воспоминании отнести к этому моменту и всё, что в действительности дала работа.

Наконец, и в теоретической работе учёного нельзя вовсе исключить роль случая, внезапного удачного сопоставления. И здесь нужно, однако, как и при изобретении, уметь его использовать; для этого тоже нужна большая предварительная работа.

В итоге вдохновение в научной работе, ведущей к большим открытиям, конечно, не только возможно, но часто и необходимо для того, чтобы создать что-нибудь действительно значительное; но оно не противостоит внешне труду, работе как независимый от неё дар; по большей части оно — итоговый момент особого подъёма, сосредоточения всех духовных и физических сил, в который — после некоторой паузы — подводится итог предварительной большой, упорной сосредоточенной работы. Творческая деятельность учёного — это творческий труд.

Труд художника

Свой специфический характер носит и художественное творчество — работа писателя, поэта, художника, музыканта. Несмотря на все представления о вдохновении, внезапном наитии и т. д., особенно распространённые именно по отношению к художественному творчеству, можно сказать, что и художественное творчество прежде всего большой, напряжённый, сосредоточенный и часто кропотливый труд.

Реализация замысла художника предполагает обычно более или менее длительное собирание и впитывание или вбирание в себя многообразных впечатлений. «Необходимо, — пишет, опираясь на свой опыт, Горький, — очень хорошо присмотреться к сотне-другой попов, лавочников, рабочих для того, чтобы приблизительно верно написать портрет одного рабочего, попа, лавочника». Мусоргский рассказывал о себе: «Наблюдая за бабами и мужиками, извлёк аппетитные экземпляры. Один мужик — сколок с Антония в шекспировском «Цезаре», когда Антоний говорит речь на форуме перед трупом Цезаря, очень умный и оригинально ехидный мужик. Всё это мне пригодится, а бабы — экземпляры просто клад. *У меня всегда так: я вот запримечу кое-каких народов, а потом при случае и тисну*» [В. В. Стасов, М. П. Мусоргский, «Вестник Европы», 1881.] (курсив мой. — *С. Р.*).

Иногда этот материал собирается «впрок», иногда это специальная работа по собиранию материалов для осуществления определённого замысла. Достаточно напомнить, как А. С. Пушкин работал над «Борисом Годуновым», Л. Н. Толстой — над замыслом «Декабристы» или, если говорить о современниках, Ю. Н. Тынянов — над романом «Пушкин».

Очень яркий пример накапливания материала впрок выступает у А. П. Чехова: «Вижу вот, — пишет он, очевидно отображая свои приёмы, — облако, похожее на рояль. Думаю: надо будет упомянуть где-нибудь в рассказе, что плыло облако, похожее на рояль. Пахнет гелиотропом. Скорее мотаю на ус: приторный запах, вдовий цвет, упомянуть при описании летнего вечера. Ловлю себя и вас на каждой фразе, на каждом слове и спешу скорей запереть все эти фразы и слова в свою литературную кладовую; авось пригодится». [А. П. Чехов, «Чайка». Пьесы, изд. 4-е, 1910, стр. 169; А. П. Чехов, Чайка // Полн. собр. соч.: В 30 т. М., 1978. Т. 13. С. 29.]

При накоплении материалов, собираемых впрок, они либо просто впитываются и как бы отлёживаются и зреют, либо же и специально фиксируются (зарисовки художников, которые используются при случае, записные книжки А. П. Чехова). Иногда от наблюдения художник переходит даже к прямому экспериментированию.

Этим своеобразным «экспериментированием» особенно пользовался Леонардо да Винчи.

«Часто, — рассказывают о нём [М. М. Филиппов, Леонардо да Винчи, стр. 16.], — Леонардо (да Винчи) отправлялся на рынок, где торговали крестьяне, выбирал между ними наиболее поражавшие его фигуры, приглашал их к себе и угощал на славу. Расположивши их таким образом в свою пользу, Леонардо рассказывал им уморительные истории, доводя их до того, что часто они надрывали, как говорится, животики от смеху, или же он старался вызвать в своих добровольных натурщиках чувство страха, внезапно вынимая из-под плаща фантастических животных, вылепленных им из гипса и двигавшихся по столу вследствие движения наполнявшей их ртути».

Не многие художники так откровенно экспериментировали — в буквальном смысле этого слова — над объектами своего наблюдения, как это делал Леонардо да Винчи; но некоторое мыслительное экспериментирование посредством введения изображаемых лиц в сферу различных действий является одним из существеннейших средств для выявления облика изображаемого лица. Говоря о том, как происходит переход от наблюдения отдельных конкретных Ивана, Петра, Фёклы, встречающихся в жизни, к действующему лицу художественного произведения, И. С. Тургенев проводит как специальный этап введение этих лиц «в сферу различных действий», т. е. по существу мысленное экспериментирование.

Лишь в результате такого экспериментирования, вводя изображаемых им лиц в различные ситуации, требующие от них определённых действий, художник может до конца раскрыть внутреннюю логику характера и действий изображаемых им лиц. Сами ситуации должны, очевидно, подбираться, как в эксперименте, — так, чтобы в них с необходимостью выявлялись свойства действующего лица, особенно важные для раскрытия его характера.

На основе наблюдения и отчасти своеобразного «экспериментирования» происходит и процесс обобщения. Художник должен выявить общее, но в форме не понятия, а образа, и притом такого, в котором в единстве с общим сохранена была бы и индивидуальность единичного. [«Поэт, — сказал И. В. Гёте, — должен уметь схватить особенное и, поскольку оно содержит в себе нечто здравое, воплотить в нём общее» (И. П. Эккерман, Разговоры с Гёте, М.—Л. 1934, стр.

284).] Образ, в котором утрачена была бы индивидуальность единичного, был бы мертвенной схемой, а не живым художественным образом. Но образ, в котором представлено было бы только индивидуальное в его случайной единичности, лишён был бы всякого значения. Чтобы быть значимым, художественный образ должен в индивидуальном, единичном отобразить общее, типичное, в образе отразить замысел, идею.

А. М. Горький отмечает, что литературные «типы» создаются по законам абстракции и конкретизации. «Абстрагируются» — выделяются — характерные подвиги многих героев, затем эти черты «конкретизируются» — обобщаются — в виде одного героя, скажем — Геркулеса или рязанского мужика Ильи Муромца; выделяются черты, наиболее естественные в каждом купце, дворянине, мужике, и обобщаются в лице одного купца, дворянина, мужика. Таким образом получаем «литературный тип». Этим примером созданы типы Фауста, Гамлета, Дон-Кихота, и так же Лев Толстой написал кроткого, «богом убитого» Платона Каратаева, Ф. М. Достоевский — различных Карамазовых и Свидригайловых, Гончаров — Обломова и т. д.

Таких людей, каковы перечисленные, в жизни не было; были и есть подобные им, гораздо более мелкие, менее цельные, и вот из них, мелких, как башни или колокольни из кирпичей, художники слова додумали «вымыслом» обобщающие «типы» людей — нарицательные типы. Всякого лгуна мы уже называем — Хлестаков, подхалима — Молчалин, лицемера — Тартюф, ревнивца — Отелло и т. д.». [А. М. Горький, О литературе, М.—Л. 1937, стр. 202—209.]

«Народное «анонимное» творчество тоже подчиняется законам абстракции, отвлечения характерных черт той или иной общественной группы и конкретизации, обобщения этих черт в одном лице этой группы» (*А. М. Горький*).

В подтверждение этого положения об общих законах народного творчества и творчества больших художников Горький приводит следующие примеры: «Фауст» И. Гёте — один из превосходнейших продуктов художественного творчества, которое всегда «выдумка», «вымысел» и — воплощение мысли в образе. «Фауста» я прочитал, когда мне было лет двадцать, а через некоторое время узнал, что лет за двести до немца Гёте о Фаусте писал англичанин Христофор Марлоу, что польский «лубочный» роман «Пан Твардовский» — тоже «Фауст», так же как роман француза Поля Мюссе «Искатель счастья», и что основой всех книг о Фаусте служит средневековое народное сказание о человеке, который, в жажде личного счастья и власти над тайнами природы, над людьми, продал душу свою чёрту. Сказание это выросло из наблюдений над жизнью и работой средневековых учёных «алхимиков», которые стремились делать золото, выработать элексир бессмертия. Среди этих людей были честные мечтатели, «фанатики идеи», но были и шарлатаны, обманщики. Вот бесплодность усилий этих единиц достичь «высшей власти» и была осмеяна в истории приключений средневекового доктора Фауста, которому и сам чёрт не помог достичь всезнания, бессмертия.

А рядом с несчастной фигурой Фауста была создана фигура, тоже известная всем народам: в Италии это — Пульчинелло, в Англии — Понч, в Турции — Карапет, у нас — Петрушка. Это — непобедимый герой народной кукольной комедии, он побеждает всех и всё: полицию, попов, даже чёрта и смерть, сам же остаётся бессмертен. В грубом и наивном образе этом трудовой народ воплотил сам себя и свою веру в то, что — в конце концов — именно он преодолеет всё и всех». [А. М. Горький, О литературе, М.—Л. 1937, стр. 222—223.]

Для того чтобы подчинить образ замыслу, идее и композиции художественного произведения, необходимо преобразовать те впечатления и

образы, которые доставляет художнику внимательное наблюдение. Здесь вступает в свои права творческое воображение художника с многообразными, ему свойственными, в процессе творчества вырабатывающимися приёмами и способами преобразования (см. главу о воображении).

Это включение воображения на одном из последующих этапов процесса художественного творчества означает лишь, что на этом этапе обычно его роль выступает особенно отчётливо в относительной самостоятельности; но, конечно, процесс преобразования воспринятого и первичный процесс восприятия реальности художником в действительности не разъединены и не оторваны друг от друга; они, напротив, образуют единое целое, в котором все стадии и стороны взаимосвязаны и взаимообусловлены. Творческий процесс преобразования действительности начинается в самом восприятии художника: уже в его восприятии действительность выступает преображённой. И только потому, что художник такой преображённой её воспринимает, открывая в ней новые, не банальные и вместе с тем существенные черты, которые не схватывает привыкший к обыденному, повседневному и часто случайному взор художественно невосприимчивого наблюдателя, он и в состоянии такой её изобразить.

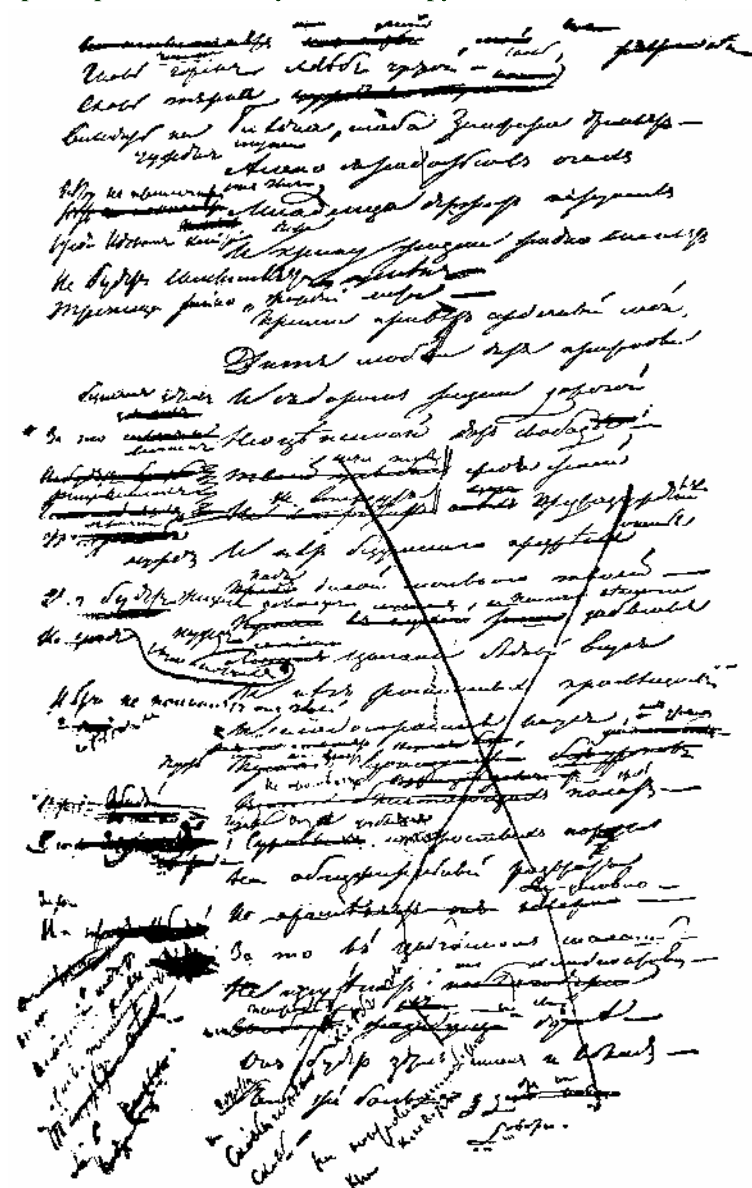
Защищая со свойственной ему страстностью и полемическим задором мысль о роли художественного восприятия действительности в творчестве художника, Л. Н. Толстой, высказывая в «Анне Карениной» от имени художника Михайлова, очевидно, свой взгляд на искусство, противопоставил это художественное восприятие технике. Он писал: «Он часто слышал это слово "техника" и решительно не понимал, что такое под этим разумели. Он знал, что под этим словом разумели механическую способность писать и рисовать, совершенно независимую от содержания. Часто он замечал, как и в настоящей похвале, что технику противополагали внутреннему достоинству, как будто можно было написать хорошо то, что было дурно. Он знал, что надо было много внимания и осторожности для того, чтобы, снимая покров, не повредить самого произведения, и для того, чтобы снять все покровы; но искусство писать — техники тут никакой не было. Если бы малому ребёнку или его кухарке также открылось то, что он видел, то и она сумела бы вылущить то, что она видит. А самый опытный и искусный живописец техник одною механическою способностью не мог бы написать ничего, если бы ему не открылись прежде границы содержания». [Л. Н. Толстой, Анна Каренина, ч. 5-я, Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 19, 1905, С. 24.]

Нужно сказать, что если действительно не существует техники как «механической» способности писать и рисовать совершенно независимо от содержания, то всё же и техника, хотя, конечно, не «механическая» и не «независимая» от содержания, а не одно только художественное видение, необходима художнику. И не прав, конечно, Михайлов-Толстой, когда он думает, что «если бы малому ребёнку или его кухарке открылось то, что он видел, то и она сумела бы вылущить то, что она видит». Можно, пожалуй, даже утверждать, что само восприятие художника как художественное восприятие не только проявляется, но и формируется в процессе художественного изображения воспринимаемого. Художник научается видеть, воспринимать действительность в соответствии с требованиями, исходящими от условий её изображения. Поэтому в известном смысле можно сказать, что само восприятие художника в своей художественной специфичности отчасти обусловлено техникой художественного изображения. В самом же изображении, в создании художественного произведения техника во всяком случае играет, конечно, не самодовлеющую, но очень существенную роль.

Образец работы Л. Н. Толстого над рукописью романа «Анна Каренина»

В каждом виде искусства эта техника специфична. В частности в литературном творчестве это техника слова. Известно, как много и иногда кропотливо некоторые большие художники работали над техникой литературного оформления своих произведений. Достаточно назвать Флобера, напомнить то, что сообщает в своих дневниках С. А. Толстая о работе Л. Н. Толстого над отделкой своих произведений, и посмотреть на образец его рукописи (см. рис. выше, а также ниже рис. с рукописью А. С. Пушкина).

Образец работы А. С. Пушкина над рукописью поэмы «Цыганы»



Очень высоко ценил эту роль техники в области музыкального творчества, убедившись в её значении на собственном опыте, Н. А. Римский-Корсаков. Он писал: «Отсутствие гармонической и контрапунктической техники вскоре после сочинения «Псковитянки» сказалось остановкой моей сочинительской фантазии, в основу которой стали входить всё одни и те же заезженные мною приёмы, и только развитие этой техники, к которой я обратился, дало возможность новым, живым струям влиться в моё творчество и развязало мне руки в дальнейшей сочинительской деятельности». [Н. А. Римский-Корсаков, Летопись моей музыкальной жизни, М. 1935, гл. X, стр. 107.]

У Н. А. Римского-Корсакова была, быть может, вообще тенденция к тому, чтобы несколько преувеличить роль техники, но в принципе его замечание несомненно правильно: само развитие творческого воображения обусловлено в какой-то мере техникой, и её отсутствие или несовершенство, её неадекватность творческим задачам художника-музыканта может сковать само его воображение. Творческое развитие художника совершается часто в своеобразной диалектике его творческих замыслов и его техники: новые творческие замыслы для своего осуществления требуют иногда овладения новыми техническими средствами; овладение новыми техническими средствами создаёт новые творческие

возможности, открывает простор для новых творческих замыслов, а новые творческие замыслы требуют дальнейшего развития и совершенствования техники и т. д.

Отчасти именно благодаря роли техники в создании художественного произведения художник, у которого в результате предшествующей более или менее кропотливой работы выработалась совершенная техника, может затем создать совершенное произведение искусства в коротком, интенсивном напряжении завершающего творческого подъёма.

Вообще утверждение о том, что художественное творчество предполагает упорный, напряжённый, часто кропотливый труд, никак не исключает того, что сам процесс создания значительного художественного произведения, его оформление часто является относительно кратковременным актом величайшего напряжения и подъёма всех духовных и физических сил.

Обобщая свой опыт сценического творчества, Станиславский писал: «Я понял, что творчество — это прежде всего полная сосредоточенность всей духовной и физической природы. Оно охватывает не только зрение и слух и все пять чувств человека, оно захватывает помимо того и тело, и душу, и разум, и чувство, волю и память, воображение» («Моя жизнь в искусстве»).

Только в моменты или периоды такой величайшей сосредоточенности, собранности и подъёма можно создать что-то действительно значительное. Они-то обычно и переживаются как моменты вдохновения. Такие периоды наступают по большей части после более или менее продолжительной подготовительной работы и более или менее длительного периода, в течение которого брошенные когда-то семена исподволь зреют; сами же они неизбежно непродолжительны. Они приносят озарённое пламенем особенно интенсивного переживания завершение и осуществление тому, что раньше сплошь и рядом более или менее долго подготовлялось и зрело.

В тех случаях, когда автору его композиционный замысел удаётся, художественное произведение оказывается таким завершённым и совершенным целым — как бы самостоятельным миром, в котором каждое действующее лицо определяется из своих взаимоотношений с другими действующими лицами того же художественного произведения, внутри него, независимо от каких-либо квалификаций, которые делались бы автором от себя со стороны, извне по отношению к художественному произведению.

Если при этом внутренняя логика характера раскрывается уже в исходных ситуациях, дальнейшее развитие действия может приобрести такую внутреннюю необходимость, что самим художником его творение будет восприниматься как нечто от него независимое. Именно так нередко воспринимают свои творения крупнейшие художники. В ответ на сделанный ему как-то упрёк, что он слишком жестоко поступил с Анной Карениной, заставив её покончить жизнь под поездом, Л. Н. Толстой сказал: «Это мнение напоминает мне случай, бывший с Пушкиным. Однажды он сказал кому-то из своих приятелей: «Представь, какую штуку сыграла со мной Татьяна. Она — замуж вышла! Этого я никак не ожидал от неё». То же самое и я могу сказать про Анну Каренину. Вообще герои и героини мои делают иногда такие штуки, каких я не желал бы. Они делают то, что должны делать в действительной жизни и как бывает в действительной жизни, а не то, что мне хочется». [«Толстовский ежегодник», М. 1912, стр. 58.]

Можно привести ещё целый ряд аналогичных высказываний.

Тургенев говорит о героях своего романа «Отцы и дети»: «Я все эти лица рисовал, как бы я рисовал грибы, листья, деревья: намозолили мне они глаза, и я принялся чертить».

Диккенс говорил: «Я не сочиняю содержание книги, но вижу его и

записываю».

Теккерей как-то сказал: «Я был крайне удивлён замечаниями, которые делались некоторыми из моих героев. Казалось, какая-то невидимая сила двигала моим пером. Действующее лицо говорит что-нибудь или делает, а я задаю себе вопрос: «Как он, чёрт возьми, додумался до этого...».

На сделанный ему упрёк в том, что высказывания его героев мало поэтичны, Бомарше ответил: «Я в этом не виноват и должен сознаться, что, сочиняя, я веду с моими героями непрерывно самый оживлённый разговор. Я, например, кричу: «Берегись, Фигаро, граф всё знает: — Ах, графиня, это неосторожно с Вашей стороны: — Живо, живо, спасайся, маленький паж». А затем я лишь записываю то, что они мне отвечают».

Аналогичные факты встречаются и в других областях художественного творчества. Так, Гуно говорил о себе: «Я слышу пение моих героев с такою же ясностью, как я вижу окружающие меня предметы, и эта ясность повергает меня в род блаженства...».

Так действующие лица художественного произведения в силу внутренней необходимости, с которой развивается действие и раскрывается их характер, живут своей собственной жизнью, которая и самим художником воспринимается как независимая от него. С таким восприятием объективности, подлинности созданного художником мира естественно сочетается реальность и интенсивность чувств художника по отношению к действующим лицам, живущим в его творениях. Имеется немало свидетельств того, как ярки иногда бывают эти чувства.

Различные города Франции были для О. де Бальзака прежде всего местом жительства того или иного из его героев. Отправляясь в Гренобль, Бальзак сказал как-то: «Я буду в Гренобле, где живёт Бенасси», а уезжая в Алансон, заявил: «Я еду в Алансон, где живёт госпожа Кармон». П. И. Чайковский, закончив (в Италии) «Пиковую даму», переехал в другой город, так как не пожелал дольше жить в том городе, где умер Герман. «По окончании одного из своих произведений с печальным концом Ч. Диккенс писал: «С тех пор, как я, кончив вторую часть, задумал то, что должно случиться в третьей части, я испытал столько горя и душевных волнений, как будто дело шло о взаправдашнем событии, я просыпался по этому поводу ночью; вчера, закончив повесть, я должен был не показываться из комнаты. Лицо моё распухло чуть не вдвое против нормальных размеров и было до смешного безобразно» (Forster, III, 168, 1844). Биограф У. Теккерея рассказывает, что однажды, при встрече с одним приятелем, Теккерей мрачно сказал ему: «Сегодня я убил полковника Ньюкома», а затем в тот же день прочёл ему ту главу из Ньюкомов, где описана смерть полковника. «Теккерей так волновался, читая, что закончил чтение едва внятным голосом. Теккерей также огорчён смертью Елены Пенденнис и плачет». [И. И. Лапшин, Художественное творчество, Пг. 1922, стр. 121.]

Впитав в себя столько чувств своих творцов, произведения больших мастеров иногда порождают переживания более яркие, чем любое реальное событие.

«Помню, — пишет А. М. Горький, — «Простое сердце» Флобера я читал в Троицын день вечером, сидя на крыше сарая, куда залез, чтобы спрятаться от празднично настроенных людей. Я был совершенно изумлён рассказом, точно оглох, ослеп, — шумный весенний праздник заслонила передо мной фигура обыкновеннейшей бабы, кухарки, которая не совершила никаких подвигов, никаких преступлений. Трудно было понять, почему простые, знакомые мне слова, уложенные человеком в рассказ о «неинтересной» жизни кухарки, — так взволновали меня. В этом был скрыт непостижимый фокус, и — я не выдумываю

— несколько раз, машинально и как дикарь, я рассматривал страницы на свет, точно пытаясь найти между строк разгадку фокуса». [А. М. Горький, О литературе, стр. 185.] Этот «фокус» заключался в мастерстве подлинного художественного творчества, которое, преображая воспринимаемое, отражает порой объективную реальность в более чистых и совершенных, более подлинных формах, чем это в состоянии сделать обыденное восприятие действительности.

Творчество, включаясь в труд, открывает новый аспект в проблеме деятельности в целом. В трудовой деятельности, направленной вообще на создание определённого объективного продукта, личность должна подчинить свободную игру своих порывов и сил внешней цели, продукту своего труда. В творческой труде, который создаёт нечто объективно значимое и вместе с тем новое, привнесённое личностью, оригинальное, т. е. носящее печать данной личности, объективная и личностная значимость деятельности могут максимально совпасть. В творческом труде находит себе простор игра творческих сил личности. Труд в какой-то мере включает в себя игру, не переставая быть трудом. Расщеплённые моменты или стороны деятельности, превратившиеся в различные виды её, снова, не сливаясь, образуют, переходя друг в друга, единое целое.

Игра

Природа игры

Игра — одно из замечательнейших явлений жизни, деятельность, как будто бесполезная и вместе с тем необходимая. Невольно чаруя и привлекая к себе как жизненное явление, игра оказалась весьма серьёзной и трудной проблемой для научной мысли.

Различные исследователи и мыслители нагромождают одну теорию игры на другую — К. Гросс, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, К. Бюлер, З. Фрейд и пр. Каждая из них как будто отражает одно из проявлений многогранного, переливчатого существа игры и ни одна, по-видимому, не охватывает подлинной его сущности.

Что же такое игра — доступная для ребёнка и непостижимая для учёного?

Прежде всего игра, поскольку речь идёт об играх человека и ребёнка, — это осмысленная *деятельность*, т. е. совокупность осмысленных действий, объединённых единством мотива.

Очень распространённое представление о том, что игра является лишь функционированием, порождается тем самим по себе бесспорным фактом, что игровое действие совершается не ради практического эффекта, который оно оказывает на обыгрываемый предмет. Всё же человеческая игра — это никак не просто функционирование созревших в организме систем и не движение, которое совершается только потому, что внутри организма накопился излишек нерастраченной энергии. Игра — это деятельность; это значит, что *игра* является выражением определённого отношения личности к окружающей действительности.

Игра индивида всегда теснейшим образом связана с той деятельностью, на которой основывается существование данного вида. У животных она связана с основными формами инстинктивной жизнедеятельности, посредством которых поддерживается их существование; у *человека «игра — дитя труда»*.

Эта связь игры с трудом ярко запечатлена в содержании игр: все игры обычно воспроизводят те или иные виды практической неигровой деятельности. [«Нет ни одной формы игры, — писал ещё В. Вундт, — которая не имела бы своего образца в том или другом виде серьёзного занятия, само собой разумеется, предшествующего ей во времени. Ибо жизненная необходимость принуждала к труду, а в труде человек мало-помалу научался смотреть на употребление в дело

своей силы, как на удовольствие» (W. Wundt, Ethik, Berlin, 1886, стр. 145).]

Связанная с трудом игра, однако, никак не ограничена производственно-техническим содержанием трудовой деятельности и не сводима к подражанию производственно-техническим операциям. Существенным в труде как источнике игры является его общественная сущность, специфический характер трудовой деятельности, как деятельности, которая, вместо того чтобы, как жизнедеятельность животных, просто приспособляться к природе, изменяет её. Игра связана с практикой, с воздействием на мир. *Игра человека — порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры — в способности, отображая, преображать действительность.* Впервые проявляясь в игре, эта самая всеобщая человеческая способность в игре впервые и формируется. В игре впервые формируется и проявляется потребность ребёнка воздействовать на мир — в этом основное, центральное и самое общее значение игры.

Теорию, согласно которой игра связана с трудом, развил у нас Г. В. Плеханов. [Г. В. Плеханов, Письма без адреса, Письмо третье, Собр. соч.: В 20 т., т. XIV, 1924.] Игра, по Плеханову, является порождением труда, возникая как бы из подражания трудовым процессам. Но сам труд Плеханов понимает ограниченно, не во всей его социальной сущности, не как общественную практику, а как производственно-техническую деятельность. В результате правильное исходное положение о связи игры с трудом приводит к неадекватному представлению об игре как подражании производственно-техническим операциям. В действительности игра не ограничивается сферой производственно-технических процессов, и, главное, суть её не в удовольствии от подражания производственно-технической деятельности, а в потребности воздействия на мир, которая формируется у ребёнка в игре на основе общественной практики взрослых.

Будучи связана с трудом, игра, однако, и отлична от него. Для того чтобы понять игру из соотношения её с трудом, нужно взять её и в единстве её с трудом и в её отличии от него. И общность игры с трудом, и их различие выступают прежде всего в их мотивации.

Основное различие между игровой деятельностью и трудовой заключается не в каких-либо частных проявлениях, а в ином общем отношении к своей деятельности. Трудясь, человек делает не только то, в чём он испытывает непосредственную потребность или непосредственный интерес; иногда и даже сплошь и рядом он делает то, что нужно или должно сделать, к чему принуждает его практическая необходимость или побуждают лежащие на нём обязанности, независимо от наличия непосредственного интереса или непосредственной потребности. Играющие в своей игровой деятельности непосредственно не зависят от того, что диктует практическая необходимость или общественная обязанность. Врач, занятый своей трудовой деятельностью, лечит больного, потому что этого требуют его профессиональные или служебные обязанности; ребёнок, играя во врача, «лечит» окружающих, только потому что это его привлекает. В игре выражается более непосредственное отношение к жизни, она исходит из непосредственных побуждений — непосредственных интересов и потребностей.

Эти непосредственные побуждения, конечно, по-своему опосредованы. Они исходят не из глубин будто бы замкнутого в себе развивающегося индивида; они рождаются из его контакта с миром и опосредованы всеми человеческими взаимоотношениями, в которые с самого начала включён ребёнок. В процессе его духовного развития ему всё шире раскрывается мир. Он видит многообразные действия окружающих его людей, и много прежде, чем он окажется в состоянии

овладеть лежащими в их основе знаниями и умениями, всей сложной техникой этих действий, обеспечивающих им практическую эффективность, он уже по-своему переживает эти действия, и деятельность, в них проявляющаяся, полна для него непреодолимой привлекательности. Ребёнку чуждо ещё очень многое из того, что в действительности связано с ролью матери, но он не может не видеть, как вся забота, которою он окружён, исходит от неё, и вся жизнь его от неё зависит, — и как же ребёнку не хотеть быть таким всесильным существом, которое заботится, опекает, наказывает, милует? Он, конечно, не умеет лечить, как врач, ему неизвестны все секреты его латинской кухни, но ему отлично известно, что к словам врача всегда особенно прислушиваются, что его особенно ждут, когда кто-нибудь в доме болен, ожидая от него помощи, облегчения и спасения, — так как ребёнку не хотеть оказаться в положении человека, которого все, даже старшие, взрослые, слушаются, который может помочь, вылечить, избавить от боли, от страданий? Ребёнок, конечно, не умеет управлять аэропланом, он не знает всей сложной техники этого дела, но как ему не знать в дни, когда вся страна чествует лётчиков, совершивших полёт на Северный полюс, что лётчики — это люди, на которых сосредоточено всеобщее внимание, что они герои, что вся страна их чествует, — как ребёнку не хотеть тоже быть таким героем и всеобщим любимцем? Ребёнок живо чувствует привлекательность того, что связано с ролью, которую играют в жизни и родители, и врач, и лётчик, и воин, защищающий родину, и управляющий поездом машинист. Из контакта с внешним миром у ребёнка зарождаются многообразные внутренние побуждения, которые своей непосредственной для него привлекательностью стимулируют его к действию. Игровое действие — это и есть действие, которое совершается в силу непосредственного к тому интереса, не ради его специфически утилитарного эффекта.

Первое, положение, определяющее сущность игры, состоит в том, что *мотивы игры* заключаются не в утилитарном эффекте и вещном результате, которые обычно даёт данное действие в практическом неигровом плане, но и не в самой деятельности безотносительно к её результату, а в многообразных *переживаниях*, значимых для ребёнка, вообще для играющего, *сторон действительности*. Игра, как и всякая неигровая человеческая деятельность, мотивируется отношением к значимым для индивида целям. Но в неигровой деятельности значимость той или иной цели бывает очень опосредованной: в практической, деловой жизни человек может быть побуждён к действию, прямая цель которого по своему собственному внутреннему содержанию лишена для индивида значимости, в силу того, что посредством этого действия человек может обходным путём достичь удовлетворения каких-то своих потребностей, не связанных непосредственно с внутренним содержанием данного действия.

Мотивы игровой деятельности отражают более непосредственное отношение личности к окружающему; значимость тех или иных её сторон переживается в игровой деятельности на основании более непосредственного отношения к их собственному внутреннему содержанию. В игровой деятельности отпадает возможное в практической деятельности людей расхождение между мотивом и прямой целью действия субъекта. Игре чужда корыстная казуистика опосредований, в силу которых действие побуждается каким-нибудь побочным его результатом, вне прямого отношения к предмету, на который оно непосредственно направлено. В игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом её основное очарование и лишь с очарованием высших форм творчества сравнимая прелесть.

С этой исходной особенностью игры в отношении её мотивации связана

основная её особенность в способах игрового действования или оперирования.

Для осуществления в практическом плане тех действий, которые ребёнок переносит в игровой план, человечество выработало в процессе исторического развития науки и техники необходимые для их практической эффективности сложные способы их осуществления. Овладение этой техникой, для адекватного применения которой требуются обширные знания, составляет задачу учебной деятельности, включающей специальную профессиональную подготовку. Эта «техника» недоступна ребёнку. Недоступная ещё ребёнку, она оказывается по самому смыслу игры и не нужной для выполнения игрового действия, поскольку игровое действие не стремится к вещному результату и к утилитарному эффекту. Этим определяется *вторая — характерная — особенность игры*: игровое действие реализует многообразные мотивы специфически человеческой деятельности, не будучи связанным в осуществлении вытекающих из них целей теми средствами или способами действия, которыми эти действия осуществляются в неигровом практическом плане. В игровой деятельности действия являются скорей *выразительными* и *семантическими* актами, чем оперативными приёмами. Они должны скорей выразить заключённый в побуждении, в мотиве смысл действия, отношение его к цели, чем реализовать эту цель в виде вещного результата. Такова функция, назначение игрового действия. В соответствии с этой функцией действия в игровом плане при его выполнении сохраняется то, что существенно для этой его функции, и отбрасывается то, что для неё несущественно. Игровые действия сообразуются лишь с теми предметными условиями, которые определяются мотивом и целью действий, и могут не сообразоваться с теми, от учёта которых зависит вещный результат действия в практической ситуации. Преобразуясь в соответствии с этим своим назначением, игровое действие приходит, вместе с тем, в соответствие и с возможностями ребёнка. Именно в силу этой своей особенности *игра является деятельностью, в которой разрешается противоречие между быстрым ростом потребностей и запросов ребёнка*, определяющим мотивацию его деятельности, и *ограниченностью его оперативных возможностей*. Игра — способ реализации потребностей и запросов ребёнка в пределах его возможностей.

Из исходной особенности игры, определяющей самый смысл её, вытекает и то, что одни предметы могут в игровой деятельности замещаться другими (палка — лошадь, стул — автомобиль и т. д.). Поскольку в игре существенен не предметно-вещный, а предметно-человеческий аспект действия, не абстрактные свойства предмета, как «вещи в себе», а отношение человека к предмету и соответственно предмета к человеку, изменяется роль, функция предмета в действии. В соответствии с этим изменяются и требования, предъявляемые к предмету. Для того чтобы функционировать в игровом действии, предметы должны удовлетворять тем условиям, которые существенны для *игрового* действия, к числу которых, помимо основного условия — подчинения смыслу игрового действия присоединяется ещё доступность для ребёнка оперирования с данным предметом, и могут не удовлетворять всем прочим условиям, для игрового действия, как такового, несущественным. Отсюда следующая, внешне наиболее бросающаяся в глаза, черта игры, в действительности производная от вышеуказанных внутренних особенностей игровой деятельности, — возможность, являющаяся для ребёнка и необходимостью, замещать в пределах, определяемых смыслом игры, предметы, функционирующие в соответствующем неигровом практическом действии, другими, способными служить для выполнения игрового действия. В процессе игрового действия эти предметы приобретают значение, определяемое функцией, которую они в игровом действии выполняют. В результате эти особенности игры обусловливают возможность её перехода в

воображаемую ситуацию. Эта возможность реализуется, когда ребёнок оказывается в состоянии мысленно в воображении преобразовать действительное. Начальные, зачаточные формы игры не заключают в себе ещё этого перехода в воображаемую ситуацию. Когда ребёнок, которому впервые удалось самому открыть дверь, снова и снова её открывает, он не создаёт воображаемой ситуации; он остаётся в пределах реального, и тем не менее он играет. Но игра в более специфическом смысле этого слова начинается с мысленного преобразования реальной ситуации в воображаемую. Способность перейти в воображаемый план и в нём строить действие, будучи предпосылкой игры (в её развитых специфических формах), является вместе с тем и её результатом. Необходимая для развёртывания игры, она в игре и формируется.

Игра взрослого человека и ребёнка, связанная с деятельностью воображения, выражает тенденцию, потребность в преобразовании окружающей действительности. Проявляясь в игре, эта способность к творческому преобразованию действительности в игре впервые и формируется. В этой проявляющейся в игре и в ней формирующейся способности, отображая, преображать действительность заключается основное значение игры.

Значит ли это, что игра, переходя в воображаемую ситуацию, является отходом от реальности? И да, и нет. В игре есть отлёт от действительности, но есть и проникновение в неё. Поэтому в ней нет ухода, нет бегства от действительности в будто бы особый, мнимый, фиктивный, нереальный мир. Всё, чем игра живёт и что она воплощает в действии, она черпает из действительности. Игра выходит за пределы одной ситуации, отвлекается от одних сторон действительности, с тем чтобы ещё глубже в действенном плане выявить другие. В игре не реально только то, что для неё не существенно; в ней нет реального воздействия на предметы, и на этот счёт играющий не питает обычно никаких иллюзий; но всё, что в ней существенно, — в ней подлинно реально: реальны, подлинны чувства, желания, замыслы, которые в ней разыгрываются, реальны и вопросы, которые решаются. Так, например, в состязательных, спортивных играх вопросы о том, кто сообразительнее, сильнее, — это реальные вопросы о реальных свойствах играющих, которые в игре получают реальное решение, поднимая реальные чувства соревнования, успеха, неудачи, торжества.

Вопрос о реальности чувств, желаний, замыслов в игре вызывает естественное сомнение: не являются ли они чувствами, желаниями, замыслами той роли, которую разыгрывает играющий, а не его собственными, и не являются ли они в таком случае для него воображаемыми, а не реальными, подлинными его чувствами? Чувства, желания, замыслы той роли, которую выполняет играющий, — это *его* чувства, желания и замыслы, поскольку роль, в которую он воплотился, это он сам в новых, воображаемых условиях. Воображаемы только условия, в которые он себя мысленно ставит, но чувства, которые он в этих воображаемых условиях испытывает, — это *подлинные* чувства, которые он *реально* испытывает. [Такова, по-видимому, и основная мысль К. С. Станиславского применительно к роли, которую играет на сцене актёр.]

Это, конечно, никак не значит, что играющему доступны только его собственные чувства. Как только он «войдёт в роль», ему откроются не только чувства его роли, которые станут его собственными чувствами, но и чувства всех его партнёров, объединённых с ним единством действия и воздействия.

Когда ребёнок играет ту или иную роль, он не просто фиктивно переносится в чужую личность; принимая на себя ту или иную роль и входя в неё, он расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность. На этом отношении личности ребёнка к его роли основывается значение игры для развития не только воображения, мышления, воли, но и самой личности ребёнка в

целом.

В жизни вообще, не только в игре, роль, которую личность на себя принимает, функции, которые она в силу этого выполняет, совокупность отношений, в которые она таким образом включается, накладывают существенный отпечаток на саму личность, на весь её внутренний облик.

Как известно, само слово «личность» (по-латыни persona), заимствованное римлянами у этрусков, первоначально означало роль (и до того — маску актёра); римлянами оно употреблялось для обозначения общественной функции лица (persona patris, regis, accusatoris). Переход этого слова на обозначение личности в современном смысле этого слова отражает общественную практику, которая судит о личности по тому, как она выполняет свои общественные функции, как она справляется с ролью, возложенной на неё жизнью. Личность и её роль в жизни теснейшим образом взаимосвязаны; и в игре через роли, которые ребёнок на себя принимает, формируется и развивается его личность, он сам.

Теории игры

Проблема игры издавна привлекала к себе внимание исследователей. Особой известностью пользуется теория К. Гросса. Гросс усматривает сущность игры в том, что она служит подготовкой к дальнейшей серьёзной деятельности; в игре ребёнок, упражняясь, совершенствует свои способности. В этом, по Гроссу, основное значение детской игры; у взрослых к этому присоединяется игра как дополнение к жизненной действительности и как отдых.

Основное достоинство этой теории, которое завоевало ей особую популярность, заключается в том, что она связывает игру с развитием и ищет смысл её в той роли, которую она в развитии выполняет. Основным недостатком этой теории является то, что она указывает лишь «смысл» игры, а не её источник, не вскрывает причин, вызывающих игру, мотивов, побуждающих играть. Объяснение игры, исходящее лишь из результата, к которому она приводит, превращаемого в цель, на которую она направлена, принимает у Гросса сугубо телеологический характер, телеология в ней устраняет причинность. Поскольку же Гросс пытается указать источники игры, он, объясняя игры человека так же, как игры животных, ошибочно сводит их целиком к биологическому фактору, к инстинкту. Трактуя о значении игры для развития, теория Гросса по существу своему антиисторична.

Теория игры, сформулированная Г. Спенсером, который развил мысль, брошенную Ф. Шиллером, усматривает источник игры в избытке сил: избыточные силы, не израсходованные в жизни, в труде, находят себе выход в игре. Но наличие запаса неизрасходованных сил не может объяснить направления, в котором они расходуются, того, почему они выливаются именно в игру, а не в какую-нибудь другую деятельность; к тому же играет иногда и утомлённый человек, переходя к игре как к отдыху. Трактовка игры как расходования или реализации накопившихся сил является формалистической, поскольку она берёт динамический аспект игры в отрыве от её содержания. Именно поэтому эта теория и не в состоянии объяснить игры.

Стремясь раскрыть мотивы игры, К. Бюлер выдвинул теорию функционального удовольствия (т. е. удовольствия от самого функционирования, независимо от результата) как основного мотива игры. Опять-таки не подлежит сомнению, что здесь верно подмечены некоторые факты, характерные для игры: в игре важен не практический результат действия в смысле воздействия на предмет, а сама деятельность; игра не обязанность, а удовольствие. И опять-таки не подлежит сомнению, что это в целом неудовлетворительная теория игры. Теория игры как деятельности, порождаемой удовольствием, является частным

выражением гедонической теории деятельности, т. е. теории, которая считает, что деятельность человека регулируется принципом удовольствия или наслаждения, и страдает тем же общим недостатком, что и эта последняя. Мотивы человеческой деятельности так же многообразны, как и она сама; та или иная эмоциональная окраска является лишь отражением и производной стороной подлинной реальной мотивации. Так же как динамическая теория Шиллера-Спенсера, и эта гедоническая теория теряет из виду реальное содержание действия, в котором заключён его подлинный мотив, отражающийся в той или иной эмоционально-аффективной окраске. Признавая определяющим для игры фактором специально функциональное удовольствие, или удовольствие от функционирования, эта теория видит в игре лишь функциональное отправление организма. Такое понимание игры, будучи принципиально неправильным, фактически неудовлетворительно, потому что оно могло бы быть применимо во всяком случае лишь к самым ранним «функциональным» играм и неизбежно исключает более высокие её формы.

Наконец, фрейдистские теории игры видят в игре реализацию вытесненных из жизни желаний, поскольку в игре часто разыгрывается и переживается то, что не удаётся реализовать в жизни. Адлерианские тенденции в теории игры находят себе выражение в том взгляде, что игра является выражением неполноценности субъекта, бегущего от жизни, с которой он не в силах совладать. Таким образом, круг замыкается: из проявления творческой активности, воплощающей красоту и очарование жизни, игра превращается в свалочное место того, что из жизни вытеснено; из продукта и фактора развития она становится выражением недостаточности и неполноценности, из подготовки к жизни она превращается в бегство от неё.

В нашей литературе попытки дать свою теорию игры сделали Д. Н. Узнадзе и Л. С. Выготский.

Выготский и его ученики считают исходным, определяющим в игре то, что ребёнок, играя, создаёт себе «мнимую» ситуацию вместо реальной и действует в ней, выполняя определённую роль, сообразно тем «переносным» значениям, которые он при этом придаёт окружающим предметам.

Переход действия в воображаемую ситуацию действительно характерен для развития специфических форм игры. Однако создание «мнимой» ситуации и перенос значений не могут быть положены в основу понимания игры.

Основные недостатки этой трактовки игры таковы: 1) Она сосредоточивается на структуре игровой ситуации, не вскрывая источников игры. Перенос значений, переход в мнимую ситуацию не является источником игры. Попытка истолковать переход от реальной ситуации к «мнимой», как источник игры, могла бы быть понята лишь как отклик психоаналитической теории игры. 2) Интерпретация игровой ситуации, как возникающей в результате «переноса» значения, и тем более попытка вывести игру из потребности «играть значениями» является сугубо интеллектуалистической. 3) Превращая хотя и существенный для высоких форм игры, но производный факт действования «в мнимой», т. е. воображаемой, ситуации в исходный и потому обязательный для всякой игры, эта теория, неправомерно суживая понятие игры, произвольно исключает из нее те ранние формы игры, в которых ребёнок, не создавая никакой мнимой ситуации, разыгрывает какое-нибудь действие, непосредственно извлечённое из реальной ситуации (открывание и закрывание двери, укладывание спать и т. п.). Исключая эти ранние формы игры, эта теория лишает себя возможности понять игру в её развитии.

Д. Н. Узнадзе видит в игре результат тенденции уже созревших и не получивших ещё применения в реальной жизни функций к действованию. Снова,

как в теории игры от избытка сил, игра выступает как плюс, а не как минус. Она представляется как продукт развития, притом опережающего потребности практической жизни. Это прекрасно, но серьёзный дефект этой теории в том, что она рассматривает игру, как действие изнутри созревших функций, как отправление организма, а не деятельность, рождающуюся во взаимоотношениях с окружающим миром. Игра превращается, таким образом, по существу своему в формальную активность, не связанную с тем конкретным содержанием, которым она как-то внешне наполняется. Такое объяснение «сущности» игры не может объяснить реальной игры в её конкретных проявлениях.

Развитие игр ребёнка

Игра теснейшим образом связана с развитием личности, и именно в период её особенно интенсивного развития — в детстве — она потому имеет особое значение.

В ранние, в дошкольные годы жизни ребёнка игра является тем видом деятельности, в которой формируется личность. Игра — первая деятельность, которой принадлежит особенно значительная роль в развитии личности, в формировании её свойств и обогащении её внутреннего содержания.

В процессе развития обычно личную значимость и привлекательность естественно приобретают прежде всего те действия и те проявления личности, которые, становясь ей уже доступными, ещё не стали для неё повседневными. То, что ребёнку впервые удалось сделать, будь то хотя бы впервые ему удавшееся открытие двери, поворачивание ручки, именно потому, что это для него достижение, что это какая-то удача, приобретает значимость, привлекательность, в силу которой это действие переходит в игровой план: ребёнок начинает раз за разом открывать и закрывать дверь, снова и снова повёртывать ручку не потому, что сейчас практически нужно открыть дверь, а потому, что это действие бессознательно радует его, как выражение его достижений, его успехов, его развития; действия уже привычные, повседневные утрачивают интерес и перестают быть темой игры. *Именно новые*, только *народившиеся* и ещё не укрепившиеся как нечто привычное, *приобретения* развития по преимуществу входят в игру.

Войдя в игру и раз за разом совершаясь в ней, соответствующие действия закрепляются; играя, ребёнок всё совершеннее овладевает ими: игра становится для него своеобразной школой жизни. Ребёнок, конечно, не для того играет, чтобы приобрести подготовку к жизни, но он, играя, приобретает подготовку к жизни, потому что у него закономерно появляется потребность разыгрывать именно те действия, которые являются для него новоприобретёнными, ещё не ставшими привычными. В результате он в процессе игры развивается и получает подготовку к дальнейшей деятельности. Он играет потому, что развивается, и развивается потому, что играет. Игра — практика развития.

Различные формы серьёзной деятельности взрослых служат образцами, которые воспроизводятся в игровой деятельности детей. Игры органически связаны со всей культурой народа; своё содержание они черпают из труда и быта окружающих. Бесчисленные примеры подтверждают это положение. Их очень много в литературе; на каждом шагу их доставляет и жизнь. Игра, таким образом, составляет, как писал Плеханов, «одну из связей, соединяющих различные поколения и служащих именно для передачи культурных приобретений из рода в род». Тем самым игра подготовляет подрастающее поколение к продолжению дела старшего поколения, которому оно идёт на смену, формируя, развивая в нём способности и качества, необходимые для той деятельности, которую им в будущем предстоит выполнять. Мы, однако, не скажем, что игра — это и есть

подготовка к дальнейшей жизни, как если бы, играя, ребёнок не жил, а только готовился к жизни в дальнейшем. В действительности лишь в жизни можно готовиться для жизни. Играя, ребёнок живёт жизнью, исполненной непосредственности, действенности и эмоциональности, а не готовится лишь к тому, чтобы в дальнейшем жить. Но именно потому, что, играя, он живёт, он в игре и получает первую, совершенно специфическую подготовку к жизни. В игре проявляются и удовлетворяются первые человеческие потребности и интересы ребёнка; проявляясь, они в ней вместе с тем и формируются. В игре формируются все стороны психики ребёнка.

«Игра, — пишет Горький, — путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить». Она первая «школа» мысли и воли; познание в ней неразрывно связано с действованием, а действование — с познанием. В игре у ребёнка формируется воображение, которое заключает в себе и отлёт от действительности и проникновение в неё. Способности к преобразованию действительности в образе и преобразованию её в действии, её изменению совместно закладываются и подготовляются в игровом действии; в игре прокладывается путь от чувства к организованному действию и от действия к чувству; словом, в игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через неё формируются все стороны психической жизни личности; в ролях, которые ребёнок, играя, на себя принимает, расширяется, обогащается, углубляется сама личность ребёнка. В игре в той или иной мере уже формируются свойства, необходимые для учения в школе, обусловливающие готовность к обучению.

Всё же как будто всеми уже решённый вопрос о том, что игра в дошкольном возрасте является ведущей формой деятельности, должен быть оставлен ещё открытым. Игра несомненно имеет самое существенное значение для формирования основных психических функций и процессов ребёнка-дошкольника. Но является ли игровая деятельность, входящая несомненно как существенный компонент в образ жизни ребёнка-дошкольника, самой основой его *образа жизни* и определяет ли она в конечном счёте сам стержень личности ребёнка, как общественного существа? Вопреки общепринятой точке зрения, мы склонны, не отрицая, конечно, значения игры, искать определяющих для формирования личности, как общественного существа, компонентов его образа жизни и в неигровой повседневной бытовой деятельности ребёнка, направленной на овладение правилами поведения и включения в жизнь коллектива. Как в преддошкольный период основным в развитии ребёнка является овладение предметными действиями и речью, так в дошкольном возрасте основным является развитие поступка, регулируемого общественными нормами. Его формирование является основоположным приобретением или новообразованием дошкольного периода в развитии человека, что никак не исключает значения игры для формирования психики ребёнка и обогащения его душевной жизни.

Игра является особенно спонтанным проявлением ребёнка, и вместе с тем вся она строится на взаимоотношениях ребёнка со взрослыми. Взрослые, учитывая возможности ребёнка, создают для него на основе своего труда такие формы существования, при которых игра может стать основным типом его деятельности; ребёнок может печь пирожки из глины или песка, потому что мать печёт для него другие, настоящие, съедобные. [Эта возможность, впрочем, в капиталистическом обществе обеспечена далеко не всем детям. Детям трудящихся сплошь и рядом негде и нечем играть. Раннее включение в труд лишает их игр и многих радостей детства.]

Из общения со взрослыми ребёнок черпает и мотивы своих игр. При этом, особенно сначала, существенная роль в развитии игр принадлежит подражанию действиям взрослых, окружающих ребёнка.

Взрослые направляют игры ребёнка так, чтобы они стали для него подготовкой к жизни, первой «школой» его ранних детских лет, средством его воспитания и обучения.

Но ребёнок, конечно, играет *не для того*, чтобы подготовиться к жизни; игра становится для него подготовкой к жизни *потому*, что люди организуют её так, чтобы она была таковой. Возможность так её организовать обусловлена тем, что в игру, как мы уже видели, естественно, закономерно входит прежде всего новое, нарождающееся и ещё не ставшее привычным, — развивающееся.

На разных этапах развития детям свойственны разные игры — в закономерном соответствии с общим характером данного этапа. Участвуя в развитии ребёнка, игра сама развивается.

Сначала, на первом году, в первой половине второго года, когда у ребёнка только ещё формируется моторика и первые его достижения заключаются в овладении собственным телом, у него появляются игры, которые иногда называются функциональными, потому что в них дело идёт только о совершенствовании собственных двигательных возможностей. Двигательные достижения — удавшееся движение, удовлетворяющее потребностям ребёнка и доставившее ему удовольствие, — начинают повторяться, переходя в игровой план; то же происходит с первыми, ещё не осмысленными достижениями ребёнка по овладению своим голосовым аппаратом — в лепете ребёнка.

По мере того как у ребёнка формируется подлинное предметное действие, у него создаются возможности для развития конструктивных игр (строительные игры). Здесь игровой деятельностью становится уже не движение, а целенаправленное действие, производимое с предметом и направленное на предмет, — осмысленное предметное действие.

В тесной взаимосвязи с развитием предметного действия совершается духовное развитие ребёнка, в процессе которого у него развивается осмысливание окружающих его явлений и появляются смысловые, сюжетные игры; в этих играх окружающие ребёнка предметы приобретают для него новые значения, воображаемые функции, и сам он начинает выполнять какие-то роли.

В развитии игр с ролями сами роли сначала возникают в зависимости от более или менее случайно подвернувшихся предметов: предметы, попавшиеся под руку ребёнку, определяют роль, которую он на себя принимает. В дальнейшем положение изменяется: ребёнок принимает на себя ту или иную роль, исходя из более устойчивых внутренних мотивов, и придаёт затем предметам, которые он включает в игру, соответствующее значение.

По материалам первого ленинградского опытного очага, игры детей средней и старшей групп характеризуются в этом отношении следующим образом: «Характерной для средней группы в начале года была лёгкая отвлекаемость предметами, не было устойчивости, игра часто неожиданно переключалась с одного содержания на другое, и в процессе игры наблюдалась частая сменность ролей. Возможно, что такое положение не является нормой для пятилеток, но наши дети были на более низкой стадии развития игры. Например, Фленя с Колей строили довольно долго крейсер и звали играть других детей. Через некоторое время на вопрос педагога, что строят дети, Фленя говорит: «Мотоциклетку». — «А вы же строили крейсер?» Фленя смеётся: «Позабыл». Или: во время игры в пожарных дети изображают в действиях, что они тушат пожар. Неллик становится на четвереньки и говорит: «Я пожарная собака». Моментально все пожарные превращаются в пожарных собак, никто не хочет тушить, никто не хочет ехать на моторе. У детей средней группы долгое время не было потребности развернуть роли в игре, распределить роли в начале игры и выполнять их в процессе игры. Если отдельные дети и выполняли какую-нибудь

роль, то не чувствовали необходимости вовлечь других детей и как-то согласовать отдельные действия. Например, Валя — «заведующий» заводом и вполне удовлетворён тем, что он отдаёт приказания, хотя отдаёт он их в пространство и никто их не выполняет: «Подвезите уголь на завод. Скорей!», «Нужны доски» и т. д. Возникают роли у детей средней группы часто совершенно неожиданно, стимулируют их на это вещи, попавшиеся им под руку. Валя нашёл электрическую лампочку, и это побуждает его к роли монтёра: «Я буду монтёром», — кричит он в восторге. В старшей группе картина совершенно иная: Володя, играя в «завод» с другими детьми, заявляет: «Я буду монтёром, дайте мне провод, лампочку и ящик для моих инструментов». Для более старшего возраста характерно, что роль, действие определяют, какие предметы должны быть вовлечены в игру, роль возникает не случайно, а в связи с развитием игры. Дети средней группы во II квартале постепенно переходят к следующей, более высокой, стадии развития игровой деятельности. Есть моменты предварительного распределения ролей, значительно устойчивее содержание игр, нет той отвлекаемости, которая наблюдалась в начале года, имеют место длительные игры, постройки сооружаются с определённой целью и длительно сохраняются». [Т. И. Стеблин-Каменская, К вопросу постановки игры в дошкольном учреждении, «Дошкольное воспитание», метод. сборн. № 4, 1934.]

Игры, связанные с развитием моторики, не обречены при этом в годы развития смысловых игр в воображаемых ситуациях, следующих за первым периодом моторных — «функциональных» — игр, на отмирание. Спортивные подвижные игры в коллективе могут получить значительное и плодотворное развитие у старшего дошкольника и у школьника. Они строятся обычно как игры с правилами.

Уже в ранних играх с ролями, в воображаемой ситуации, игра отчётливо отделяется от занятий и от практической деятельности ребёнка, с которой она первоначально образует нерасчленённое единство. Эти смысловые сюжетные игры с ролями, переносящие действие в воображаемую ситуацию, игры в специфическом смысле этого слова проходят в дальнейшем, приобретая всё новое содержание, длинный путь развития, неразрывно сплетённый с общим духовным развитием подрастающего человека.

По данным систематических дневниковых записей и наблюдений за детьми в дошкольных учреждениях намечается следующая линия развития сюжетных игр.

Сюжетные игры наблюдаются у младших дошкольников в возрасте 3—3,5 лет. Но сюжеты в играх младших дошкольников ещё схематичны и отрывочны. Ребёнку ещё трудно развивать свои замыслы и ещё труднее следить за замыслами другого ребёнка. У детей есть стремление играть вместе, однако они плохо понимают замыслы друг друга, поэтому, с одной стороны, происходит частая смена сюжета, изменение внутреннего содержания игры, и, с другой, — связи между детьми в игре не устойчивы, не логичны и не мотивированы. Роли в игре иногда возникают, но не получают оформления. [Эти положения отчётливо выявились в ещё не опубликованной диссертации т. Усовой.]

У средних дошкольников (4—5 лет) роль и сюжет игры приобретают уже известную оформленность, хотя сохраняют ещё неустойчивость. Роль начинает приобретать ведущее, организующее значение; правила игры начинают определяться её смысловым значением; но игры ещё не устойчивы и часто быстро распадаются; у некоторых детей уже проявляется способность заинтересовывать других детей своей игрой и следить за чужим замыслом.

У старших дошкольников (6—7 лет) наблюдаются уже длительные игры с прочно сложившимся сюжетом, с выполнением правил, которые заключены в

роли и обусловливаются сюжетом игры. Выбор сюжета у них менее случаен; игры определяются относительно более устойчивыми интересами.

Развитие сюжетных игр связано с умственным развитием ребёнка — со способностью представить нечто, сосредоточить внимание на различных сторонах действительности, относительно самостоятельно, творчески обработать полученный материал, понять логику человеческих действий в определённой ситуации. Развитие творческой игры связано также со способностью к драматизации, к изображению материала.

Вначале ребёнок (от 2 до 3 лет) играет с игрушкой, производя с ней то или иное целесообразное действие (например погоняет лошадку, укладывает спать куклу и т. д.), не беря ещё на себя определённой роли. На заданный ему в игровом плане вопрос, кто он такой, ребёнок называет своё имя; кукла остаётся для него только куклой. Между 2,6—3 годами из развитии игры происходит перелом: ребёнок начинает брать на себя роль и наделять ею игровой материал. Теперь на тот же вопрос ребёнок называет себя в соответствии с ролью («папа», «мама», «красноармеец» и т. д.), а кукла превращается в «Галю», «дочку» и др. В первый период таких ролевых игр любая вещь может быть тем, что нужно ребёнку. Вещи, да и сами игрушки, легко меняют своё значение. В дальнейшем требования к игрушкам меняются; они должны обладать большим сходством с реальными предметами.

Дальше всё возрастает интерес к коллективным играм. Дети чётко договариваются, кто кем будет. Игра детей по своему характеру начинает напоминать своеобразную драматизацию, где есть режиссёр (организатор игр) и актёры. Происходит сознательная и целевая подготовка игры. Характерно бережное отношение к игровой обстановке: «просим ничего здесь не трогать». Подготовка к игре (изготовление игрового материала, костюмов и пр.) занимает значительное место.

Этот тип игры характерен обычно для старшей группы детского сада.

Игра на определённую тему становится весьма продолжительной: иногда дети неделями играют в одну игру, усложняя её, внося новые варианты.

По материалам первого ленинградского опытного очага, игры детей средней и старшей групп заметно отличаются друг от друга в этом отношении: в старшей группе к концу I квартала, после проведённой в течение этого времени работы педагога, наблюдались длительные игры, продолжавшиеся в течение нескольких дней. Однако сначала они в последующие дни не столько продолжались, сколько повторялись. Позднее они стали действительно получать дальнейшее развитие, расширяя своё содержание в результате интерес к ним не ослабевал, а поддерживался долгое время. В средней группе игры в течение длительного периода были однодневными; лишь под конец года они перестали неожиданно обрываться, как это имело место сначала, а стали постепенно угасать, сменяясь другими, и приобрели более длительный характер (2—3 дня).

В условиях определённо направленного воспитательного процесса, когда играм с сюжетной игрушкой уделяется особое внимание, дети часто выступают в роли режиссёра; исполнителями же являются игрушки. Требуется большое количество зверей, кукол и т. д., между которыми и распределяются роли. Получается своего рода сцена, в которой режиссёр не только собственноручно передвигает участников, но и говорит за всех «актёров».

Иногда в таких ролевых играх с сюжетной игрушкой принимает участие несколько детей. В этих случаях каждый из участников передвигает несколько прикреплённых к нему игровых фигурок, подавая за них соответствующие реплики или имитируя будто бы издаваемые ими звуки.

Развитие ролевых игр не заканчивается в дошкольном возрасте. В жизни

детей не только младших, но и средних классов школы эти игры занимают определённое место. Сюжеты из современной действительности, связанные большей частью с героикой, сюжеты о прошлом нашей страны и других стран, взятые из прочитанных книг, с большим интересом отображаются в ролевых играх, длящихся часто неделями. Эти игры, будучи чётко и строго организованными, могут включать иногда большое количество участников. В руках умелого педагога такие сюжетные игры становятся прекрасным средством воспитательного воздействия.

Впоследствии игра, особенно у взрослых, отделившись от неигровой деятельности и осложняясь в своём сюжетном содержании, вовсе уходит на подмостки, в театр, на эстраду, на сцену, отделяясь от жизни рампой, и принимает новые специфические формы и черты. При этом сложность сюжетного содержания и, главное, совершенство, которого требует на более высоких уровнях развития его воплощение в действии, придаёт игре особый характер. Игра становится искусством. Это искусство требует большой специальной работы над собой. Искусство становится специальностью, профессией. Игра здесь переходит в труд. Играющим, действующим в игре-искусстве актёром являются лишь немногие люди; среди взрослых только они сохраняют за собой, поднимая её на новую ступень, ту привилегию, которой в детстве пользуется каждый, — принимать на себя всевозможные доступные воображению роли и воплощать в своей собственной деятельности их многоликую жизнь; остальные участвуют в игре в качестве зрителей, переживая, но не действуя; не действием, а мечтой они входят в ту или иную роль, — что тоже требует более или менее высокого уровня развития.

Внутренний характер и результаты совершающегося в процессе игры развития зависят от того, какое содержание приобретает игра, отражая окружающую ребёнка жизнь взрослых.

Играет, как известно, и взрослый (шахматы, различные спортивные и другие игры). Игра и у него исходит из потребностей и интересов и служит развитию определённых способностей или сторон его личности. Но в жизни взрослого игра занимает уже иное место и приобретает иные формы. Некоторые мотивы, которые в детстве включены в игру, продолжают у взрослого жить в искусстве. И способность человека отдаваться ему и переживать его во всей его непосредственной действенной эмоциональности остаётся проявлением и доказательством его неувядающей молодости.

Учение

Природа учения и труд

В процессе исторического развития формы труда, всё совершенствуясь, вместе с тем и усложнялись. В силу этого всё менее возможным становилось овладение необходимыми для трудовой деятельности знаниями и навыками в процессе самой этой деятельности. Поэтому в целях подготовки к дальнейшей собственной производственной трудовой деятельности стало необходимым выделение в качестве особого вида деятельности — учения, учебного труда по освоению обобщённых результатов предшествующего труда других людей. Человечество выделило для этого особый период в жизни подрастающего человека и создало для него такие специальные формы существования, при которых учение является основной деятельностью: «годы мастерства» предваряются «годами учёбы», говоря словами И. В. Гёте.

Учение, которое в последовательной смене основных типов деятельности, совершающейся в течение жизни каждого человека, следует за игрой и предваряет

труд, существенно отличается от игры и сближается с трудом по общей установке: в учении, как и в труде, нужно выполнять *задания* — готовить *уроки*, соблюдать *дисциплину*; учебная работа строится на обязанностях. Общая установка личности в учении уже не игровая, а трудовая.

Основная цель учения, применительно к которой приноравливается вся его общественная организация, заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности; основное средство — освоение обобщённых результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек подготовляется к собственной трудовой деятельности. Этот процесс учения протекает не стихийно, не самотёком; он осуществляется в процессе обучения. Учение является стороной социального по своему существу процесса обучения — двухстороннего процесса передачи и усвоения знаний. Он осуществляется под руководством учителя и направляется на развитие творческих возможностей учащегося.

Включая учение как сторону в обучение, мы рассматриваем процесс обучения как единый процесс, включающий и учителя и ученика, объединённых определёнными взаимоотношениями, вместо того чтобы разрывать и противопоставлять учение и обучение, как это неоднократно делалось. Вместе с тем, выделяя всё же учение как особую сторону этого процесса, мы подчёркиваем активность со стороны учащегося. Процесс обучения в целом включает взаимодействие ученика и учителя; учение — не пассивное восприятие, как бы приёмка передаваемых учителем знаний, а их освоение.

Учение в этом специфическом смысле слова является своеобразным производным видом деятельности, в которой цель сдвинута или смещена по сравнению с деятельностью, для которой она служит подготовкой. То, что в этой последней является лишь предпосылкой, средством, способом её осуществления, в учении выступает как цель. С этим смещением цели неизбежно связаны и сдвиг и изменения мотивов. В действительности, однако, далеко не всё, чему научается человек, он приобретает в результате учения в этом специфическом смысле слова — учёбы или учебного процесса, как особой деятельности, направленной на овладение определёнными знаниями и умениями, как на её прямую цель. Так, например, ребёнок нормально первоначально овладевает речью, *пользуясь* ею в процессе *общения*, а не *изучая* её в процессе *учения*. Овладение речью совершается у него в результате деятельности, направленной вовсе не на овладение ею, а на общение посредством речи. Такой процесс научения, при котором научение становится результатом деятельности, не будучи её целью, может быть очень эффективным. Существует, таким образом, *два вида учения* или, точнее, *два способа научения* и два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями, как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем случае — не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляющийся как компонент и результат другой деятельности, в которую он включён. Научение, доведение до завершающих результатов обычно осуществляется обоими способами, в том или ином соотношении.

Как бы ни было велико значение специально выделенной учебной деятельности для овладения специальными знаниями и умениями, как «техническими» компонентами той или иной жизненной, профессиональной деятельности, подлинного мастерства, завершающего обучение какой-либо деятельности, человек достигает не просто лишь обучаясь, а на основе предшествующего обучения, выполняя эту деятельность. Действие, выполненное раз как учебное действие, с целью научиться, т. е. овладеть способом выполнения

данного действия, и внешне *то же* действие, выполненное не в учебном, а в деловом плане с целью получить определённый результат, это психологически *разные* действия. В первом случае субъект сосредоточен главным образом на способах его выполнения, на его схеме, во втором — на результате; в последнем случае необходимо учесть дополнительные обстоятельства, не существенные или не столь существенные в первом; различна в обоих случаях мера ответственности и в связи с этим общая установка личности. По сравнению с учебным действием, целью которого является лишь овладение способами его выполнения, действие, цель которого — предметный результат, предъявляет дополнительные требования, и выполнение его, не ставя цели научиться, даёт в этом отношении дополнительный эффект. В свою очередь учебное действие имеет свои преимущества.

Правильно определить, когда и как должен быть использован каждый из этих способов научения, — одна из существенных, ещё недостаточно осознанных и разработанных проблем дидактики и методики.

Поскольку учение заключается в освоении знаний и умений, выработавшихся в результате исторического развития, естественно и неизбежно встаёт прежде всего вопрос о взаимоотношениях пути и последовательности учения и пути исторического развития знания.

Поскольку учение должно быть подготовкой к дальнейшей деятельности, так же естественно и необходимо встаёт вопрос о взаимоотношении обучения и развития, об обучении как формирующем, т. е. образовательном, процессе.

Учение и познание

По вопросу о взаимоотношении процесса учения и исторического процесса познания часто борются между собой две равно ошибочные точки зрения.

Первая из них может быть охарактеризована как теория тожества, или рекапитуляции. Она отожествляет путь учения с историческим путём познания, не усматривает между ними никаких качественных различий и считает, что учение должно воспроизвести, рекапитулировать ход исторического развития познания. Эта общая установка определяет решение основных дидактических проблем. Эта в принципе порочная установка недоучитывает прежде всего того, что результаты пройденного пути познания открывают часто новые подступы к нему; поэтому после того как он раз пройден, повторение его начальных этапов в том же виде и в той же последовательности противоречило бы тем результатам, к которым он привёл. Недоучёт этого обстоятельства означает антидиалектический, механистический подход к самой истории познания. Такая точка зрения принципиально не учитывает, во-вторых, возрастных особенностей и реальных возможностей ребёнка, возможности и часто необходимости подвергнуть передаваемый учащимся материал специальной дидактической обработке. Это точка зрения абстрактного гносеологизма и социологизма в дидактике. Такая трактовка дидактики означает собственно её отрицание.

Противоположная точка зрения, также находящая себе приверженцев среди педагогов, исходит из признания полной принципиальной независимости пути учения и процесса познания. Это точка зрения полной автократии дидактики, совершенной её независимости по отношению к теории познания, в которой отражается развитие познания в его основных существенных закономерностях. С этой точки зрения путь учения определяется в принципе независимо от пути познания. Основная задача дидактики — так обработать подаваемый учащемуся материал, чтобы он был возможно более доступен, доходчив, лёгок для усвоения. Эта задача решается сторонниками этой точки зрения, исходя от ребёнка.

Эта точка зрения спирается либо на отрыв дидактики от теории познания, либо на прагматическую теорию познания, которая, основывая познание на личном опыте, отрывает его от исторического развития общественного познания. Как автократия дидактики, оторванной от теории познания, так и центрирование познания на личном опыте, в отрыве от общественного опыта, и на индивидуальном развитии познания, в отрыве от его исторического развития, естественно сочетается с педоцентризмом. Это опять-таки порочная позиция. Она приводит к позициям натуралистической психологии и педагогики. Ошибки этой точки зрения коренятся в разрыве логического и исторического.

Единственно правильным решением этого основного вопроса является признание *единства* (а не тожества) и *различия* (а не полной разнородности) пути учения и процесса познания. В целях обучения материал знания должен действительно подвергнуться специальной обработке. Определить общие принципы этой специальной обработки — дело дидактики. Она имеет *свои* задачи, не сводимые к простому воспроизведению истории науки или механическому повторению положений теории познания. Обрабатывая определённым образом учебный материал для наилучшего его усвоения, дидактика должна всё же обеспечить *освоение* определённого *материала*, определённого *предмета*. Этот предмет имеет свою объективную логику, которая не может быть безнаказанно нарушена. «Логическое», которое выделяется в процессе исторического развития познания, и образует то общее, что объединяет и историческое развитие познания и процесс учения: в нём их единство. В ходе исторического развития познания для выявления этого «логического» был пройден определённый путь, отразивший логику предмета, в зависимости от конкретных условий исторического развития; в процессе обучения ребёнок приводится к познанию «логического», объективной логики предмета в соответствии с конкретными условиями его индивидуального, возрастного развития. Поэтому путь учения и путь познания при всём их единстве вместе с тем различны. Поэтому также определение путей обучения предполагает знание закономерностей развития ребёнка, в частности его психического развития.

Обучение и развитие

В связи с этим выдвигается второй вопрос — о взаимоотношении развития и обучения. Ребёнок не развивается сначала и затем воспитывается и обучается, он развивается, обучаясь, и обучается, развиваясь (см. главу «Основы психического развития»).

Поэтому в частности распространённое в литературе понятие *готовности* ребёнка к школьному *обучению* нуждается в уточнении. Включение в школьное обучение требует, конечно, известного уровня развития, который достигается ребёнком в результате дошкольного воспитания.

Но школьное обучение всё же не просто надстраивается лишь над уже созревшими функциями. Необходимые *для* школьного обучения данные получают своё дальнейшее развитие *в* процессе самого школьного обучения; необходимые *для* него, они *в* нём же и формируются.

В частности вопрос не может ставиться так, как он обычно ставился в функциональной психологии, будто сначала у ребёнка созревают восприятие, память, внимание, мышление, и тогда над ними надстраивается и их использует обучение. В действительности здесь существует взаимосвязь. Тот или иной уровень восприятия, памяти, мышления детей является не только и даже не столько предпосылкой, сколько также и результатом той конкретной познавательной учебной деятельности, в процессе которой они не только проявляются, но и формируются.

Из этого вытекает, что процесс обучения должен быть вместе с тем и процессом развития ребёнка. Этого же требуют и основные цели обучения, заключающиеся в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности. Исходя из этого, некоторые приходят к тому выводу, что единственной задачей обучения является не сообщение ребёнку определённых знаний, а лишь развитие у него определённых способностей: не важно, какой материал сообщить ребёнку, важно лишь научить его наблюдать, мыслить и т. д. Так учит теория «формального» обучения, которая видит задачу образования не в том, чтобы учащийся освоил определённую сумму знаний, а в том, чтобы развить у него определённые способности, необходимые для того, чтобы их добывать.

В противовес этой точке зрения другие односторонне подчёркивают лишь освоение определённой суммы знаний как цель обучения. Это ложная антитеза. Конечно, обучая, нужно развивать ребёнка, надо формировать его способности, следует воспитывать у него умение наблюдать, мыслить и т. д. Но, во-первых, сделать это можно только на определённом материале; во-вторых, будучи необходимым средством для развития способностей ребёнка, овладение определённой системой знаний имеет и самостоятельное значение. Плодотворное включение человека в общественно-организованный труд обязательно требует не только определённых способностей, но и определённых знаний, содержащих обобщённый результат предшествующего исторического развития познания. Считать, что стоит лишь развить у ребёнка способность наблюдать, мыслить и т. д., и тогда он сам дойдёт до всех необходимых ему знаний, значит в конечном счёте строить знания на *личном* опыте независимо от опыта общественного, обобщённо отражённого в системе знания. В действительности овладение определённой системой знания, сложившейся в процессе исторического развития, является и средством и целью, — так же как развитие способностей является и целью и средством. В реальном ходе обучения (через которое ребёнок проходит, развиваясь) и развития (которое совершается в процессе обучения) происходит и одно, и другое — и освоение определённой системы знаний и вместе с тем развитие способностей ребёнка.

Развитие и формирование способностей общих в ходе общеобразовательной работы и специальных (музыкальных, художественных, изобразительных и т. д.) в ходе специального образования составляет одну из важнейших задач процесса обучения. Для изучения этого процесса сделано, однако, очень мало, в силу господствовавших в традиционной психологии взглядов на природу способностей. Согласно этим взглядам способности в ходе обучения будто не столько формируются, сколько лишь проявляются. В действительности же они не только проявляются, но и формируются, развиваются в ходе обучения. Их развитие является не только предпосылкой, но и результатом освоения системы знаний.

Таковы самые основные вопросы, от решения которых зависит общая трактовка учения. Основные закономерности этого процесса обучения — педагогического, а не психологического порядка. Мы поэтому лишь бегло их здесь коснулись, с тем чтобы, исходя из всех моментов, определяющих понимание учения в целом, перейти к характеристике — тоже краткой — основной психологической проблематики процесса учения.

В психологическом плане прежде всего встаёт вопрос о мотивах, побуждающих учиться, об отношении учащихся к учёбе.

Мотивы учения

О мотивах учения приходится специально говорить, поскольку учение выделяется как особый вид деятельности, для которой научение, овладение

знаниями и навыками является не только результатом, но также и целью. Основными мотивами сознательного учения, связанного с осознанием его задач, являются естественные стремления подготовиться к будущей деятельности и, — поскольку учение — это собственно опосредованное, совершающееся через овладение накопленных человечеством знаний, познание мира, — интерес к знанию. Но наряду с этими основными мотивами в процессе учения фактически выступает, конечно, и ряд других — начиная с стремления испытать и выявить свои силы и способности: поскольку организация занятий включает публичную проверку знаний в классе, испытания — экзамены, учение легко может выступить для учащегося и как такая личная проблема. Вместе с тем, поскольку учение протекает как система заданий или уроков, задаваемых учителем, учение может выступить для учащегося как задача, в основном по своей мотивации сводящаяся к выполнению своих обязанностей перед учителем, перед школой, и далее перед государством, которое вводит обязательное обучение и требует, чтобы будущие граждане его учились, либо перед родителями, поскольку они принимают к сердцу неуспехи и успехи ребёнка в учёбе, либо, наконец, на высших ступенях развития, и как обязательство перед самим собой — использовать для собственного самоусовершенствования предоставленные для этого возможности. Во всех этих последних случаях приобретение знаний в процессе учения превращается как бы в средство, в способ — или по крайней мере также в средство или способ — разрешения задач, которые, выходя за пределы учебной деятельности как таковой, преобразуют для учащегося внутренний смысл разрешаемых им в ходе учёбы задач. На разных этапах развития иные мотивы оказываются — закономерно — наиболее эффективными побуждениями для активного включения подрастающего в учёбу. Существенная задача педагога заключается в том, чтобы найти на каждом этапе развития наиболее адекватные для него мотивы, соответственно преобразуя и переосмысляя задачу, которую он ставит перед учащимся. Сознательность учения предполагает, во-первых, осознание *оснований* и смыслового содержания осваиваемых в процессе учения положений — в противоположность формальному, механическому заучиванию пустых формул и необоснованных положений; она существенно проявляется также в *мотивах* учения, в *отношении* учащегося к учению и тому, чему он обучается. Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые перед ним ставятся в ходе учебной деятельности, были не только *понятны*, но и внутренне *приняты* им, т. е. чтобы они приобрели *значимость* для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании.

Уровень сознательности существенно определяется тем, насколько личностно значимым для учащегося оказывается то, что объективно, общественно значимо. Не подлежит сомнению, что, с одной стороны, предполагая понимание объективно значимого содержания науки, искусства и т. д., такое личностное отношение к объективно значимому, в свою очередь, существенно обусловливает его освоение и понимание.

Для того чтобы дети и вообще люди учились сколько-нибудь усердно и эффективно, у них должна быть какая-то заинтересованность в учёбе или интерес к ней. Это может быть непосредственный интерес к учению и к предмету учёбы; это может быть и в какой-то мере обычно бывает и опосредованный интерес к учёбе, связанный с более или менее ясным сознанием того, что она даёт.

В одних случаях этот опосредованный интерес носит характер чисто личной заинтересованности в тех преимуществах, которые может дать более высокий образовательный ценз (как это часто бывает у буржуазных подростков). В других случаях на передний план выступают общественные мотивы. Такого

типа мотивация часто встречается у советских школьников, у которых советская просветительная политика воспитала высокое понимание значения образования.

В одних случаях у них при этом выступает на передний план непосредственный интерес к знанию, в других — желание учиться очень отчётливо опосредовано общественными мотивами, желанием вооружиться знаниями для дальнейшей общественно-полезной деятельности, для того, чтобы строить социализм, и т. д. Сплошь и рядом непосредственный и опосредованный интерес к учению оказываются до такой степени взаимосвязанными, что очевидной становится невозможность, различая их, чисто внешним образом их противопоставлять.

В качестве иллюстрации приводим ответы на вопрос о том, что побуждает школьников учиться, полученные Зейлигер и Ганелиным в результате опроса учащихся ленинградских школ.

«Я учусь для того, чтобы стать образованным человеком, потому что в Стране Советов нельзя быть неграмотным» (V а). [Римские цифры обозначают классы.]

«Я учусь потому, что хочу быть борцом за соцстроительство».

«Я учусь затем, чтобы приносить государству пользу и чтобы наша страна была на первом месте по культурности и грамотности» (VI а).

«Меня заставляет учиться быстрый рост социалистического строя, при построении которого неграмотный человек будет слепой, т. е. не будет разбираться в машинах и чертежах для построения и освоения этих машин» (VII в).

«Я в школе учусь затем, чтобы получить образование, после учения стать на какую-нибудь ответственную работу, приносить пользу государству и бороться за дело рабочего класса и за ленинскую партию» (VII а).

«Учиться меня заставляет прежде всего то, что я комсомолка, ударница, и в будущем должна буду идти в первых рядах соцстроительства, а для этого нужны знания. Нужно осуществлять завет Ленина: «учиться, учиться и учиться». Кроме того, женщина прежде всего должна быть самостоятельна» (IX).

«Хочу ни от кого не зависеть» (VII в).

«Хочу помочь своим родителям» (VII в).

«Учусь, чтобы мне в будущем было интересно жить, чтобы я могла заниматься интересной профессией и мне было бы не скучно» (VIII а).

«Я учусь для того, чтобы принести пользу своей великой родине, соцстроительству и чтобы устроить свою будущую жизнь хорошей и радостной: учиться нужно для того, чтобы росла культура в нашей великой и необъятной стране» (VII а).

«Учусь для того, чтобы приносить пользу другим, но и вместе с тем я буду приносить пользу и себе. Буду умнее, развитее. Да здравствует учёба!..» (VI в).

«Учусь потому, что считаю, что если не учиться, то тогда и делать нечего» (VIII в).

«Если ничего не будешь знать, ничего не уметь делать, то незачем жить» (VIII в).

«Не мыслю, как это сейчас можно жить, не учась» (X).

«Да просто было бы «грешно» не учиться, когда имеются такие широкие возможности, когда доступ во все учебные заведения открыт для всех. Нашей стране нужны культурные, грамотные лица» (VIII).

«Я учусь для того, чтобы расширить мой кругозор, сделать моё мировоззрение более глубоким, путём проникновения в сокровищницы человеческих знаний. Знание даёт нам познание жизни, и это знание мы отдадим на службу нашему отечеству, этим вкладом поможем ему строить социализм»

(VIII).

Один ленинградский школьник VII класса на вопрос, что побуждает его учиться, резюмирует все основные мотивы, побуждающие учиться, в одной краткой и всесторонней формуле. Он ответил: «Учиться мне, во-первых, интересно; во-вторых, выучившись, я думаю работать и помогать строить социализм; в-третьих, я хочу помогать своим родителям».

Наряду с этим нельзя, наконец, не отметить, что маленьких детей влечёт сначала в школу не интерес к знаниям как таковой, а привлекательность нового для них строя школьной жизни, общество старших товарищей и т. п.

Мотивы, которые определяют преобладание интереса к тому или иному предмету, многообразны. В основном они сводятся к следующим:

1) Непосредственный интерес к самому содержанию предмета, к тому содержанию действительности, которое в нём отражается.

«Физика и химия привлекают меня, так как эти предметы раскрывают передо мной законы природы, строение окружающих меня предметов, машин и вообще всего непонятного в природе», — заявляет один ученик VII класса.

«Предпочитаю литературу, — говорит другой. — Из литературы могу почерпнуть знания о различных людях, принадлежащих к различным классам, их идеологии. Всё это облекается в художественную форму, а потому становится ещё более интересным (X).

«Литературу и историю я люблю, потому что путём изучения этих дисциплин я сталкиваюсь с людьми, их жизнью, борьбой, мыслями» (VIII).

Этот интерес к самому предмету бывает в некоторых случаях настолько сильным и стойким, что учащийся оказывается в состоянии отделить сам предмет, его интересующий, от неинтересного его преподавания.

«Из предметов, преподаваемых в этом году, мне больше всего понравилась физика, особенно электричество, как бы убого оно у нас ни преподавалось» (VII в).

2) Интерес вызывает характер той умственной деятельности, которой требует предмет.

«Больше всего привлекает математика, её точность рассуждения», — заявляет ученик VII класса.

«Математику я люблю; она мне нравится тем, что надо считать, думать над задачей», — говорит другой ученик той же школы (VII).

«Всегда интересовался математикой, физикой и литературой и вообще предметами, требующими некоторой последовательности мысли» (X).

3) В некоторых случаях интерес вызывается или по крайней мере подкрепляется соответствием склонностям подростка, а также тем, что данные дисциплины хорошо ему даются.

«Имею способности к рисованию и потому люблю его».

«Люблю музыку, так как я великолепно пою».

«Меня интересовали алгебра и естествознание: алгебра — потому, что я много занимался и хорошо понял её; зоология — потому, что её хорошо объяснял педагог» (VII).

Здесь отчётливо выступает своеобразная диалектика интересов и деятельности; если, с одной стороны, интересы побуждают к деятельности в соответствующем направлении, то оказывается, что, с другой стороны, успешная деятельность, направленная на овладение определённым предметом, вызывает или повышает интерес к нему. То же положение в отрицательной форме выражено в замечании ученицы VI класса:

«Меня ничто не интересует, так как стала плохо заниматься» (VI а).

«За последние дни меня заинтересовала геометрия. Люблю также историю.

Раньше меня интересовали те же предметы, за исключением геометрии. Причины в том, что я геометрию не учил и потому плохо знал» (VII в).

Ученик может плохо заниматься, потому что у него нет интереса к занятиям, и он может утратить интерес к занятиям, потому что он стал в силу тех или иных условий плохо заниматься. Эффективность работы как фактор, стимулирующий интерес, выступает в непосредственно наглядной форме у учащегося VI класса, который мотивирует свой интерес к металлообработке тем, что на металлообработке «видишь, как под твоими руками из бесформенного куска материала создаётся вещь».

4) Опосредованный интерес к предмету вызывается, далее, связью его с намеченной в будущем практической деятельностью.

«В этом году меня больше интересует география, зоология и химия. По всем этим предметам у меня «отлично». Эти предметы меня очень интересуют, так как я в дальнейшем хочу быть агрономом» (VII в).

«Интересуюсь литературой, так как сам пишу стихи и хочу быть писателем» (VI).

«Литература меня интересует потому, что в будущем хочу быть артистом, а литература раскрывает многие образы, которые могут потребоваться в будущем» (VI а).

Существенной психологической проблемой является изучение динамики интересов, их развития, распада, перемещения в ходе обучения.

В вышецитированных материалах имеется ряд относящихся к этому вопросу показаний, свидетельствующих о сдвигах и интересах, обусловленных ходом обучения. В одних случаях перемещение интересов вызвано самым фактом появления нового предмета. Неоднократно в высказываниях учащихся прямо встречаются такие заявления об интересе к тому или иному предмету: «Раньше не было этого предмета, я не знал его, теперь он у нас преподаётся и заинтересовал меня».

В других случаях появление одних интересов и исчезновение других мотивируется качеством преподавания.

«В этом году меня особенно интересовали математика, география и история. Меня предметы эти заинтересовали, потому что хорошие педагоги хорошо разъясняют, преподают урок на интересном и конкретном материале» (VII а).

«В этом году меня больше всего интересуют русский язык и литература, потому что наша учительница О. И. очень хорошо объясняет урок, так всегда интересно» (VI а).

«Меня больше всего интересует литература, зоология, черчение и физкультура. По этим предметам хорошие педагоги хорошо, ярко дают уроки и, по-моему, умеют заинтересовать ученика» (V а).

«В этом году меня очень интересовала история, потому что у нас преподаватель А. М. Б. А. М. сумела заинтересовать ребят и заставила понять её предмет. История — самый интересный урок» (V а).

«Всегда меня особенно интересовали литература, история, география. В этом году математика, так как наш педагог сумел развернуть материал чрезвычайно интересно» (IX).

«Раньше интересовала электротехника, но оттолкнуло плохое преподавание» (X).

«Я люблю также физику, но в этом году у нас был очень плохой учитель. Опыты откладываются на весну и не делаются, лабораторные работы тоже, даются одни голые выводы без всяких объяснений, и весь курс надо вызубрить, а не понимать. Предмет стал скучным» (VI а).

В этих высказываниях отчётливо выступает роль учителя — этой центральной фигуры педагогического процесса — в направленности интересов учащихся.

Наконец, сдвиги в интересах к тому или иному предмету наблюдаются в связи с развитием способностей учащихся. По мере продвижения к старшим классам всё чаще выступает интерес к математике, к наукам, требующим логической работы мысли, в то время как в младших классах относительно более силен интерес к конкретному описательному и повествовательному материалу. Эти сдвиги интересов связаны с развитием способностей, в частности с ростом способности к рассуждению, к отвлечённому теоретическому мышлению. Развитие же способности к отвлечённому теоретическому мышлению в свою очередь связано с овладением в ходе обучения системой теоретического знания и обусловлено им.

Освоение системы знаний

Освоение системы знаний, соединяющееся с овладением соответствующими навыками, является основным содержанием и важнейшей задачей обучения.

Американская психология в соответствии с господствующими в ней механистическими установками свела всю проблему учения и обучения (Learning) по существу к одной лишь выработке навыков. Выработка навыков, конечно, тоже входит существенной частью в задачи обучения. Очень важно, чтобы учащийся не только знал правила математики (арифметики, алгебры и т. д.), но и умел решать математические задачи, чтобы он умел не только вывести основные приёмы их решения, но и достаточно быстро и бегло ими владел; нужно, следовательно, чтобы у учащегося выработались соответствующие навыки. Традиционная психология уделяла этой проблеме далеко не достаточное внимание, между тем практическое значение её бесспорно. Разработка психологии учебных навыков составляет существенную часть общей психологии обучения.

Однако психология учения никак не может быть сведена к проблеме навыков, да и сама проблема навыков никак не может быть правильно разрешена и даже поставлена вне связи с проблемой усвоения знаний.

Процесс прочного усвоения знаний — центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или к прочности запоминания. В него включается восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое даёт возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя и т. д.

Каждый из этих процессов является компонентом в сложном и всё же в известном смысле неразложимом, едином процессе учения, который совершается как двусторонний и социальный по своему существу процесс передачи, сообщения и усвоения знаний.

Это совершенно конкретно сказывается на любом этапе или звене в процессе усвоения знаний. Ни один из них нельзя правильно понять, если исходить из того, что учение и обучение — это два различных процесса («ученик учится и учитель учит»), которые могут рассматриваться независимо друг от друга. Уже при восприятии учебного материала налицо не сам по себе материал, с одной стороны, и воспринимающий его — с другой, а 1) ученик, воспринимающий материал, сообщаемый ему учителем, 2) учитель, который его сообщает, обработав его определенным образом, и 3) материал, который передаётся от одного к другому, сообщается одним — учителем и воспринимается другим — учеником.

Восприятие материала — это восприятие знаний, которые были выработаны людьми и которые педагог передаёт учащемуся, обрабатывая их определённым образом. При этом педагог, учитель является передатчиком определённого материала, сообщающим его учащемуся; вместе с тем и материал, поскольку он обработан учителем, является отчасти передатчиком его мыслей ученику. То, как материал воспринимается, существенно зависит от того, как он подаётся; то, как он осмысливается и усваивается, — от того, как он излагается.

Вообще первый и основной принцип правильной трактовки восприятия, мышления и прочих психических процессов в той их специфике, которую они приобретают в учебной деятельности учащегося, заключается в том, что они являются стороной специфического, по существу своему двустороннего процесса обучения. Этим прежде всего процесс восприятия (и точно так же мышления и т. д.) в учебной деятельности существенно отличается от «функций» или процесса восприятия, каким он представляется, когда он изучается вне конкретной деятельности. Восприятие, запоминание, мышление учащегося и т. д. формируются в самом ходе обучения.

В процессе усвоения знаний выделяется несколько теснейшим образом взаимосвязанных моментов или сторон, как-то: первичное ознакомление с материалом, или его *восприятие* в широком смысле слова, его *осмысление*, специальная работа по его *закреплению* и, наконец, *овладение* материалом, в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике. Эти моменты могут быть отнесены к различным стадиям процесса учения, поскольку для каждого из них в ходе учебной работы выделяется особый этап, на котором ему должно быть уделено особое внимание. Однако эти этапы или стадии нельзя внешне противопоставлять друг другу, так как анализ фактического протекания процесса усвоения знаний при рационально организованном обучении показывает, что каждый из выше отмеченных моментов, как осмысленное восприятие материала и прочное его закрепление, зависит от всех этапов процесса обучения, от начального до конечного. Прочность усвоения знаний зависит не только от последующей специальной работы по их закреплению, но и от первичного восприятия материала, а осмысленное его восприятие — не только от первичного с ним ознакомления, но и от всей последующей работы, включая и повторительную работу, специально предназначенную для закрепления знаний. Это не исключает того, что каждому из моментов, входящих в процесс усвоения знаний, может и должен быть специально посвящён особый этап учебной работы.

Прежде всего есть всё же все основания выделить начальный этап первичного ознакомления с материалом. От этой первой «встречи» учащегося с учебным материалом зависит очень многое. Иногда уже при этой первой встрече материал может привлечь и вызвать стремление глубже в него проникнуть, иногда он может точно так же сразу оттолкнуть; первые встречи иногда бывают решающими.

Воспринять материал — это всегда значит в той или иной мере его осмыслить и так или иначе к нему отнестись. Поэтому восприятие материала непрерывно связано с процессом его осмысления. Для того чтобы восприятие материала было полноценным, даже вообще сколько-нибудь осмысленным, работа мысли, направленная на его осознание, должна не только следовать за первичным восприятием учебного материала, но и предварять его. Восприятие учебного материала всегда обусловлено теми предпосылками, которые были созданы до его восприятия и создаются в процессе восприятия. Это проблема «апперцепции», говоря языком традиционной психологии.

Педагоги, на практике убеждаясь в значении подготовки учащегося к

восприятию учебного материала, недаром часто вопреки психологам обнаруживают склонность к этому понятию апперцепции. За ним действительно стоят педагогически очень значимые факты. Эти факты должны быть учтены. Но само понятие апперцепции давало по большей части неправильное их истолкование, поскольку апперцепция представлялась либо как какая-то заложенная в душе сила или активность, извне формирующая инертный материал (Г. В. Лейбниц, В. Вундт), либо как в ней отложившаяся «масса представлений» (И. Ф. Гербарт). Между тем в действительности «апперцепция», т. е. осмысленное и активное восприятие материала, возникает отчасти в результате подготовительной работы, подводящей к восприятию нового материала в определённой системе, отчасти же в самом процессе восприятия в результате такой его подачи, которая, выделяя в нём существенное, выявляя его связи с предыдущим, создаёт установки на надлежащее восприятие материала. Другими словами: для нас «апперцепция» или то, что этот термин в действительности обозначает, — это не только и не столько предпосылка, сколько и результат рационально организованной «перцепции» — восприятия материала. Вместе с тем «апперцепция» не сводится к сумме, агрегату или массе перцепции или представлений, она включает активное сознательное отношение личности к воспринимаемому, которое не исчерпывается содержанием представлений.

Как бы ни было осмысленно восприятие материала при первичном ознакомлении с ним, по большей части требуется ещё дальнейшая специальная работа по более глубокому раскрытию его смыслового содержания и проникновению в него. Это осмысление материала включает в себя все мыслительные процессы: сравнение — сопоставление и различение, анализ и синтез, абстракцию, обобщение и конкретизацию, переход от конкретного, единичного к отвлечённому, общему и от абстрактного, общего к наглядному, единичному — словом, всё многообразие процессов, в которых совершается раскрытие предметного содержания знания в его всё более глубоких и многосторонних взаимосвязях. В зависимости от характера материала — описательного, повествовательного, объяснительного — и эти процессы приобретают тот или иной, более или менее своеобразный, характер.

Этой работе мысли над материалом обычно должно быть уделено особое место и время вслед за первичным ознакомлением с ним; притом завершающая работа по подведению итогов этой работы мысли совершается часто более успешно, если она отдалена известным интервалом от первичного восприятия материала и ознакомления с ним. Но вместе с тем она никак не должна целиком отодвигаться на какую-то последующую стадию; её начальные этапы должны быть включены в само восприятие материала и даже в известном смысле предварять его, подготовляя осмысленное первичное его восприятие; мыслительная работа должна, таким образом, охватывать восприятие материала со всех сторон — предваряя его, в него включаясь и над ним надстраиваясь.

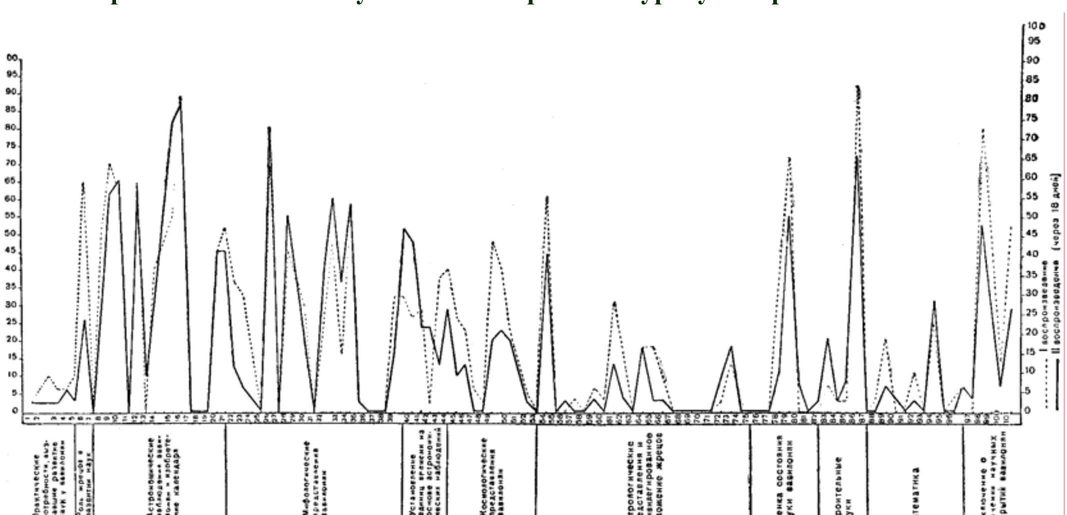
Как бы хорошо ни был воспринят и осмыслен учебный материал, для прочного его усвоения нужна по большей части дополнительная специальная работа, особенно в тех случаях, когда учебный материал содержит более или менее значительное количество фактов, дат, цифровых данных. Однако было бы в корне ошибочно ставить прочность усвоения знаний исключительно в зависимость от последующей работы над материалом, отрывая её от первичного его освоения. Первые основы для прочного усвоения знаний закладываются в первичном восприятии материала. Прочность усвоения знаний существенно зависит от самой подачи нового материала учащимся. Прочность усвоения и запоминания, которую по большей части склонны целиком относить за счёт дальнейшей повторительной работы, очень существенно обусловлена характером

и качеством изложения, в котором материал преподносится учащимся (в лекции или уроке учителя, в учебнике).

Экспериментальное исследование этой зависимости запоминания учебного материала от характера изложения, проводившееся у нас нашим сотрудником А. Г. Комм, отчётливо её вскрывает.

Приводимая ниже кривая, графически изображающая, как запомнили ученики застенографированный нами урок истории в V классе, посвящённый развитию науки у вавилонян, наглядно показывает, как неравномерно запечатлелись у учащихся различные части материала.

Кривая запоминания учебного материала по уроку истории в V классе



Анализ изложения педагога и воспроизведения учащихся и их сопоставление дают возможность в самом изложении педагога вскрыть причины различной запоминаемости учебного материала и сделать ряд выводов о том, какие моменты в изложении особенно благоприятны для хорошего запоминания.

Так, даваемая вначале общая установка содействует закреплению тех частей изложения, которые с ней связаны; она сама запоминается, если она реализуется в изложении и закрепляется в обобщающем, подводящем итоги заключении. В данном случае в изложении учителя исходная установка (о роли практических задач, приведших вавилонян к занятию астрономией и геометрией), не будучи проведена через изложение, естественно выпала из воспроизведения большинства учащихся.

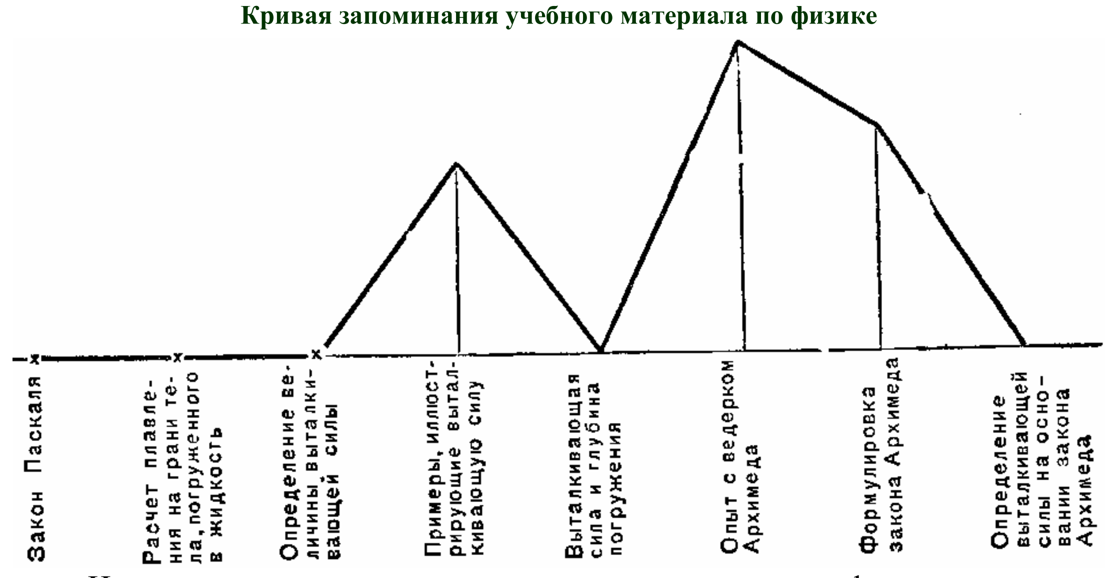
Излагая данные, касающиеся астрономических наблюдений и изобретения календаря вавилонянами, педагог дал стройный и логический ход рассуждения, но в дальнейшем не чётко разграничил в изложении эту научную линию от мифологических представлений. В результате материал, данный в связном, чётком, развёрнутом ходе рассуждения, запомнился особенно хорошо (№№ 6—16); наличие в ходе изложения переплетающихся и нечётко расчленённых линий даёт несовершенное воспроизведение (№№ 17—75), в котором сбивчивость первичного изложения более или менее значительно усугублялась.

Наглядные моменты, не дающие цельного образа, и образ, не включённый органически в главное русло мысли, не запечатлелись, так что не всякая образность и наглядность, а лишь образность и наглядность, органически объединённые с основным, стержневым, смысловым содержанием материала, оказывают действительно плодотворное влияние на усвоение материала.

Аналогичные выводы могут быть сделаны и на основании кривой запоминания учебного материала по физике (см. ниже). Так, закон Паскаля, на основе которого в VII классе должен быть дан вывод закона Архимеда, был на

уроке приведён в начале без раскрытия зависимости между обоими законами. В результате в воспроизведении учащихся закон Паскаля вовсе выпал, как не связанный с темой. В другом классе, где эти связи были вскрыты преподавателем, закон Паскаля был воспроизведён большинством учащихся.

Кривая запоминания учебного материала по физике



На основании анализа наших материалов можно сформулировать ряд аналогичных положений, выражающих в конкретной форме зависимость запоминания от изложения, в котором материал преподносится. Но в настоящей связи существеннее, чем эти частные положения, для нас тот более общий, с несомненностью установленный факт, что воспроизведение того или иного материала существенно зависит от характера его изложения: *основы прочного усвоения материала закладываются в процессе первичной его подачи*.

Это положение имеет не только теоретическое, но и практическое значение, потому что недооценка его значения, связанная с тенденцией ставить усвоение знания в зависимость почти исключительно от последующей работы, часто приводит к недооценке работы педагога над изложением материала — первого основного звена в работе педагога-мастера. В частности та мысль, что изложение педагога должно строиться с специальным учётом его запоминаемости, ещё далеко не вполне осознана педагогами.

Выявление значения первичного освоения материала никак не должно исключать значение последующей работы по его закреплению. Это была бы позиция столь же, если не ещё более неправильная, чем та, которая отрицает или преуменьшает значение первой стадии — восприятия материала. Притом так же, как на первой стадии закладываются основы не только для понимания, но и для прочного запоминания материала, так же на последующих стадиях идёт работа не только над запоминанием, но и над более глубоким осмыслением материала. Само повторение при правильной его организации является повторным, всё более углублённым осмысливанием материала. Чем осмысленнее и активнее работа по повторению, тем больший эффект она — при прочих равных условиях — даёт и в смысле прочности усвоения.

Таким образом, определённое место в целях прочного усвоения знаний должно быть отведено повторительному воспроизведению, служащему специально для закрепления знаний. Прочность запоминания зависит не только от повторения, поскольку существенное влияние на неё оказывает характер изложения и первичное восприятие материала, но она зависит и от повторения. Механистическая педагогика, солидарная с механистической ассоциативной психологией, придавала решающее значение самому факту повторения, как

средству закрепления механических, ассоциативных связей. Между тем в действительности повторение имеет также и даже прежде всего ещё иное значение. Повторение материала может быть прежде всего повторной проработкой, осмысливанием, а иногда и переосмысливанием повторяемого материала. Этим не исключается и второе значение повторения как средства закрепления ассоциативных связей.

Вопрос о значении повторения не может решаться абстрактно, независимо от характера подлежащего закреплению материала. Бывает материал, который достаточно понять, осмысленно воспринять, чтобы запомнить его надолго, если не навсегда. «Правила — чего их заучивать; они сами запоминаются», — сказал один ученик IV класса на вопрос, запомнил ли он одно грамматическое правило. Другой материал — географические названия, цифровые, статистические данные и т. п. — никак нельзя запомнить на основании одного лишь понимания. В таких случаях и приобретает особое значение повторение как таковое. В связи с этим известное значение приобретает и вопрос о правильной организации повторения.

Наряду с повторительным воспроизведением существенное место в деле прочного усвоения знаний принадлежит и свободному воспроизведению. Необходимость свободно воспроизвести, самому изложить материал вообще очень активизирует его осмысление. В процессе изложения неизбежно совершается проверка, самоконтроль, выявляются места, требующие дополнительного уяснения. Уточняя, формулируя свою мысль, человек формирует её; вместе с тем он прочнее её запечатлевает. Экспериментальное исследование показывает, что первые собственные формулировки, в которые отливается усваиваемый материал, запечатлеваются очень прочно (см. главу о памяти).

Теоретический смысл и объяснение этого факта мы усматриваем в том, что в процессе собственного изложения очень активизируется процесс осмысления материала. Поэтому та речевая форма, в котирую материал отливается именно в момент особенно активного его освоения, особенно прочно с ним срастается; она становится естественной формой его существования.

Из этого факта следуют очень существенные педагогические выводы: 1) поскольку собственное изложение так прочно запечатлевается, необходимо использовать его в целях прочного усвоения знаний, включив его существенным звеном в организацию учебной работы; 2) вместе с тем, поскольку собственные формулировки имеют значительную тенденцию к закреплению, необходимо, очевидно, тщательно подготовить это первое самостоятельное воспроизведение материала учащимся, чтобы избежать устойчивых ошибок.

Не нужно, однако, представлять себе эту устойчивость первой версии, первоначальных формулировок как некий стихийный, фатально наступающий факт (каковым он, как нам кажется, представляется у некоторых авторов, его отмечавших). Этот факт закономерный, но не фатальный. Он является функцией осмысливания и потому может быть изменён переосмысливанием. В результате нового осмысливания материала и собственное изложение может существенно реконструироваться, как показывают наши дальнейшие исследования.

Собственное воспроизведение материала учащимся целесообразно приурочивать не к моменту, непосредственно следующему за восприятием материала, а дать ему сначала несколько отлежаться, так как наши экспериментальные исследования (так же как Балларда, Мак-Гича и др.) свидетельствуют о том, что наилучшее воспроизведение имеет по большей части место не непосредственно вслед за первым восприятием материала, а через некоторое время (2—3 дня) после него.

В процессе усвоения знаний нередко приходится сталкиваться с таким

положением, что материал запечатлелся как будто прочно, а овладение этим материалом стоит всё же не на высоком уровне. Это обнаруживается прежде всего на воспроизведении материала; более или менее точное и полное, оно, однако, сковано заученным текстом; свободная реконструкция материала, иная планировка, новое построение материала в связи с той или иной специальной целью, оказывается недоступной. У младших детей это наблюдается сплошь и рядом. Поэтому одна из задач в процессе усвоения знаний заключается в том, чтобы от «стихийной», «спонтанной», непроизвольной реконструкции материала при его воспроизведении, которая одна только до сих пор была в поле психологического исследования, перейти к сознательной, преднамеренной реконструкции, психологические закономерности которой явились предметом наших экспериментальных исследований (ср. главу о памяти).

Важно, чтобы учебный материал прочно запечатлелся, но этого недостаточно. Подлинное освоение — это и овладение, умение оперировать усвоенным материалом в соответствии с различными задачами, которые могут встать при использовании приобретённых знаний в теоретических и практических целях. Необходимость такого овладения знаниями должна учитываться и предусматриваться педагогом на протяжении всего процесса учения. В этих целях необходимо на всём его протяжении стремиться к максимальной сознательности усвоения и строить всю работу в соответствии с этой целью. Но по большей части нельзя будет ограничиться лишь попутным разрешением этой задачи. Необходимо выделить для этого какое-то специальное звено в обучении. Этой цели служат различные виды самостоятельной работы учащихся. К числу их относятся и различные виды упражнений — решение математических (арифметических, алгебраических, геометрических) задач, грамматические упражнения, разборы и т. п. Этот процесс применения теоретических знаний, правил и т. п. к разнообразному материалу при правильной его организации приводит к двоякому результату: с одной стороны, к выработке соответствующих умений, навыков, а с другой — и к более глубокому осмысливанию и усвоению применяемых таким образом знаний.

Вопрос о применении знаний к практике и его роли в обучении — это вовсе не только и не просто вопрос об упражнении, как многократном выполнении одной и той же деятельности с целью закрепления знаний; это вопрос и о специфическом способе научения или овладения знаниями в процессе деятельности, направленной непосредственно не на учение (или, что то же, на упражнение в целях научения), а на другие практические цели.

В процессе такой деятельности не просто лишь закрепляются те знания, которые были приобретены в специальной учебной деятельности, а приобретаются новые стороны или качества знаний, которых первый способ — собственно учёбы — дать не может. Так, например, выучить можно, собственно, тот или иной запас слов лишь как систему знаков; подлинными словами, принципиально отличными от условных знаков, они могут стать для субъекта лишь в результате практики, когда они включаются в живую жизненно мотивированную деятельность субъекта и начинают функционировать в ней. Основное значение практики, как такого способа научения, при котором научение включено в деятельность, непосредственно направленную на иную практически значимую цель, заключается в том, что она включает приобретение знаний и умений в жизненный контекст, в котором знания и умения обретают иные качества. Завершающие этапы обучения, дающие подлинное мастерство в какой-либо деятельности, достигаются именно таким путём — в процессе выполнения этой деятельности: лишь действительно исследуя в ходе работы, выполняемой не только в учебных целях, а с тем, чтобы ответственно разрешить определённую

проблему, человек действительно овладевает подлинным мастерством исследования. И так в любой деятельности. Работая, учиться, совершенствоваться, чтобы, учась и совершенствуясь, работать, — таков путь, ведущий к мастерству.

Процесс учения в конкретных закономерностях его протекания существенно зависит прежде всего от характера конкретного учебного материала. В зависимости от этого последнего может изменяться как удельный вес и соотношение различных его звеньев, так и характер каждого из них. Так, например, работа по осмыслению материала и по закреплению знаний, в частности повторительная работа, будет играть, как отмечалось выше, очень различную роль в зависимости от характера материала. По-разному будет протекать и само запоминание разнородного материала. Так, например, как показало проведённое под нашим руководством исследование Чистякова (на усвоении учебного материала физики в VIII классах средней школы), запоминание фактов и запоминание формул и законов подчиняется различным специальным закономерностям, так же как запоминание различного рода дат, опытов и т. п.

Существенно изменяется характер процесса учения и в зависимости от различных ступеней развития учащихся. Учёт индивидуальных и возрастных особенностей является одним из основных принципов дидактики; крупнейшие представители педагогики (Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский и пр.) везде это подчёркивали. Дидактика строится на основе общих закономерностей познания, но познание само развивается; на различных ступенях умственного развития единый в многообразии своих форм процесс познания, процесс непрерывного перехода от незнания к знанию, от менее полного и адекватного ко всё более полному и адекватному знанию, протекает на различном уровне и в различных формах.

Систематическая — школьная — учёба как основная деятельность связана с определённым периодом в жизни подрастающего человека — с школьным возрастом. Она может начаться лишь тогда, когда в результате дошкольного воспитания, включающего в себя тоже — пусть как подчинённый момент — некоторое обучение, ребёнок достигает известной ступени развития, когда ему становится доступен новый тип мотивации деятельности — установка на результат, сознание обязанностей, способность принять на себя задание; когда более или менее значительный удельный вес могут приобрести у него познавательные интересы и известного уровня достигают его познавательные возможности. Школьный возраст кладёт начало новому типу отношений ребёнка к миру, к себе и своим обязанностям и новому типу познания. Это период опосредованного познания, когда ведущую роль в развитии ребёнка начинает играть систематизированный общественно-исторический опыт, обобщённый в системе научного знания.

Таким образом, время школьной учёбы представляет собой специфический период в жизни подрастающего человека, и специфический характер носит в этот период организованное в процессе обучения познание ребёнка. Однако школьный период тоже не однороден, и в течение школьного возраста ребёнок проходит различные ступени развития.

В соответствии с этим изменяется на различных ступенях и характер каждого из четырёх выделенных нами звеньев процесса учения и их соотношение. Так, например, характер и роль первого звена — восприятия учебного материала — на различных этапах существенно меняется: в младшем школьном возрасте в соотношении чувственного и вербального материала ещё очень велик удельный вес чувственного восприятия. С этим связано особое значение принципа

наглядности в системе начального обучения. При этом задача наглядного обучения в школе заключается всё же не в том, чтобы, культивируя, закреплять рабскую зависимость мышления ребёнка от чувственного восприятия, а в том, чтобы, развивая в процессе обучения мышление ребёнка, помочь ему перейти к активной работе мысли по осмыслению бытия. В старшем школьном возрасте значение наглядности сохраняется, но характер и роль её изменяется: в единстве чувственной наглядности и отвлечённого теоретического знания всё большим становится относительный удельный вес последнего; на основе приобретённых знаний и более развитого мышления само наблюдение становится более обобщённым и самостоятельным.

Существенные сдвиги происходят и в остальных звеньях процесса учения — в осмыслении, закреплении знаний и овладении ими. В процессе осмысления материала всё больше развивается способность переходить из фактического плана в план теоретический, в область всё более широких теоретических обобщений; само закрепление знаний (их «запоминание») приобретает всё более осознанно-логический характер как по содержанию, так и по приёмам; сначала в младшем школьном возрасте наблюдается обычно большая зависимость учащегося от учебного материала; воспроизводя его, он склонен всегда сохранять структуру подлинника; ему очень трудно даётся реконструирование, перекомбинирование его; у младшего школьника простое закрепление материала заметно преобладает над подлинным овладением, выражающимся в способности применять свои знания, используя их в различных условиях. У старшего школьника нормально для этого имеются уже все возможности; если они не реализуются, вина за это падает исключительно на постановку обучения.

Усвоение как знаний, так и навыков, вообще весь ход учения существенно обусловлен теми специфическими отношениями, которые складываются у ученика в процессе обучения к учебному материалу, к учителю, к самому учению.

Специфическое отношение к учению — это ответственное отношение. Учение — это выполнение определённых заданий, подготовка уроков. Самоконтроль, соблюдение дисциплины, способность отложить развлечения или отказаться от них, чтобы подготовить урок, вовремя выполнить все задания, — всё это требует воли, характера, по крайней мере известных черт его. Через обучение совершается и воспитание; обучение формирует не только те или иные способности, но и личность в целом, её характер и мировоззрение.

Учение проходит через всю жизнь человека; человек учится и должен учиться, повышая свою квалификацию, совершенствуясь, и тогда, когда он включается в трудовую деятельность. Но в школьные годы, годы учёбы, учению принадлежит особенно существенная роль; к этому периоду во всей полноте своего значения относится положение: ребёнок развивается обучаясь. В этот период учение является основным видом деятельности, в которой формируется человек.

В труде, игре и учении — в них всех совместно и в каждом из них по-своему и проявляется и формируется личность. Психическое содержание труда, игры и учения — это психическое содержание личности в труде, игре и учении. Так же как исследование сначала аналитически выделенных психических процессов переходит в исследование психической стороны деятельности, в которую они объективно входят, так и исследование психической стороны деятельности, различных видов её переходит в исследование психических свойств личности, которая в этой деятельности и проявляется и формируется.

Часть V.

Введение

Все психические процессы, с изучения которых начался наш анализ психического содержания деятельности человека, протекают в личности, и каждый из них в своём реальном протекании зависит от неё.

Зависимость психических процессов от личности, как индивидуальности, выражается, во-первых, в индивидуально-дифференциальных различиях. У различных людей, в зависимости от общего склада их индивидуальности, имеются различные типы восприятия и наблюдения, различные типы памяти, внимания (в смысле различной у различных индивидов распределяемости, переключаемости) и т. д. Индивидуальные различия сказываются и в самом содержании воспринимаемого, запоминаемого и т. д. Эта зависимость протекания психических процессов от установок личности особенно ярко и показательно выступает в нашем анализе, например, в избирательном характере запоминания и забывания.

Зависимость психических процессов от личности выражается, во-вторых, в том, что они, как показал наш анализ их развития, не имеют самостоятельной линии развития: их развитие оказывается зависимым от общего развития личности. Изучение развития эмоций показало, что чувства человека в один период или эпоху его жизни не являются всегда непрерывным продолжением, более или менее осложнённым, его чувств в предшествующий период. Когда определённая полоса или эпоха нашей жизни безвозвратно отходит в прошлое и на смену ей приходит новая, то вместе с тем обычно отмирают старые чувства и новые приходят им на смену; сменяется весь строй эмоциональной жизни. Связь чувств с настоящими установками личности существеннее, чем связь их с прошлыми чувствами. Поскольку между новыми и старыми чувствами сохраняется преемственность, она опосредована и обусловлена связью с развивающейся личностью. То же не в меньшей степени применимо к организации волевой жизни и к любой аналитически выделенной стороне психики.

Личностная зависимость психических процессов не ограничивается непроизвольной дифференциацией их в зависимости от индивидуальных особенностей личности. Тот факт, что психические процессы человека суть проявления личности, выражается, в-третьих, в том, что они у человека не остаются только процессами, совершающимися самотёком, а превращаются в сознательно регулируемые действия или операции, которыми личность как бы овладевает и которые она направляет на разрешение встающих перед ней в жизни задач. Так, процесс восприятия превращается у человека в более или менее сознательно регулируемый им процесс наблюдения, и в этом именно проявляется существенная особенность подлинно человеческого восприятия. Точно так же в человеческой памяти непроизвольное запечатление сменяется сознательным запоминанием и превращается в организованную деятельность заучивания, так же как непроизвольное всплывание воспоминаний сменяется намеренным припоминанием. Мышление по самому существу всегда является совокупностью операций, сознательно направляемых на разрешение задач. Внимание, в своей специфически человеческой форме, оказывается «произвольным», т. е. сознательно регулируемым вниманием. Оно в сущности является лишь проявлением воли, которая выражается в том, что вся деятельность человека превращается в действия, сознательно регулируемые личностью.

Таким образом, вся психология человека в той трактовке, которая была ей здесь дана, является психологией личности. Личность не выступает лишь как

завершение курса психологии. Она проходит через всё построение, от начала до конца. Она образует основу, изнутри определяющую трактовку психики человека в целом. Все психические процессы составляют психическое содержание жизни личности. Каждый вид психических процессов вносит свой специфический вклад в богатство её внутренней жизни. Стоит обратить внимание на то, какое огромное место в жизни музыкального человека может занять музыка и в какой мере музыкальные впечатления могут заполнить и обогатить его жизнь, чтобы понять, какое большое потенциальное богатство для духовной жизни личности заключено уже в её чувствительности. Достаточно присмотреться к жизни любого слепого человека, чтобы убедиться в том, как выпадение хотя бы одной сферы ощущений отражается на всей жизни и психическом облике личности, вплоть до её характерологических черт (обусловливая насторожённость, переходящую то в собранность, то в мнительность, и т. п.). Это относится, конечно, не только к чувствительности, но никак не в меньшей мере и ко всем другим психическим явлениям. Так, например, память сохраняет и воспроизводит нам наше личное прошлое в воспоминаниях, часто ещё согретых теплотой личного переживания; отражая в нашем сознании наш жизненный путь в преемственной связи между нашим «сегодня» и нашим «вчера», она существенно обусловливает само единство сознания. Но от психических *процессов* надо всё же отличать психические *свойства* личности, те черты, которые, определяя направленность личности, её способности и характер, входят в основную характеристику самой личности и определяют её психологический облик.

Психические процессы и психические свойства личности фактически неотрывны друг от друга. С одной стороны, все психические процессы в их конкретном протекании зависят от свойств и особенностей личности — начиная с ощущений и восприятий, которые в полноте своего содержания и реального протекания зависят вовсе не только от деятельности будто бы изолированного рецептора, а от свойств самой личности, от её восприимчивости и впечатлительности и т. д.; с другой — каждый вид психических процессов, выполняя свою роль в жизни личности, в ходе деятельности переходит в свойства личности. Поэтому при изучении любой категории психических процессов — познавательных, эмоциональных, волевых — мы от изучения общих закономерностей этих процессов переходили к тем индивидуально-типологическим особенностям, которые выступают в данной сфере. Индивидуально-типологические особенности в восприятии, памяти, мышлении, воображении, внимании, не говоря уже об индивидуально-типологических особенностях в эмоциональной и волевой сфере, это уже психические свойства и особенности личности в области восприятия, мышления и т. д., как-то: восприимчивость и впечатлительность, наблюдательность, вдумчивость, рассудительность, эмоциональная возбудимость и устойчивость, инициативность, решительность, настойчивость и т. п. Тем самым уже внутри аналитического изучения психических процессов наметился совершающийся с внутренней необходимостью переход к изучению психических свойств личности. Теперь они должны стать предметом специального изучения.

Психические свойства личности — не изначальная данность; они формируются и развиваются в процессе её деятельности. Подобно тому как организм не развивается сначала, с тем чтобы затем начать функционировать, а развивается, функционируя, так и личность не формируется сначала, с тем чтобы затем начать действовать: она формируется, действуя, в самом ходе своей деятельности. В деятельности личность и формируется и проявляется. Будучи в качестве субъекта деятельности её предпосылкой, она является вместе с тем и её результатом. В ходе этой деятельности формируются и психические свойства

личности. Путь от аналитического изучения психических процессов к изучению психических свойств личности проходит поэтому через изучение психологической стороны её деятельности. Всякая деятельность человека исходит от него как личности, как субъекта этой деятельности. Единство деятельности, объединяющей многообразные действия и поступки, — в единстве её исходных мотивов и конечных целей, которые являются мотивами и целями личности. Поэтому изучение психологической стороны *деятельности* является не чем иным, как изучением психологии *личности* в процессе её *деятельности*. В труде, учении, игре формируются и проявляются все стороны её психики. Но всё же не всё психическое содержание каждого действия или поступка человека, не всякое психическое состояние в равной мере может быть отнесено к сколько-нибудь устойчивым свойствам личности, которые характеризовали бы какую-нибудь сторону её психического облика. Некоторые акты в своём психическом содержании характеризуют скорее обстоятельства какой-нибудь преходящей ситуации, не всегда существенной и показательной для личности, чем её саму.

Поэтому особо встаёт вопрос о том, как формируются и закрепляются относительно устойчивые психические свойства личности, в своём единстве определяющие её психологический облик. [Обозначение «свойства» мы здесь предварительно употребляем ещё в широком не специфическом смысле слова для обозначения не только характерологических свойств, но также и способностей и даже установки и тенденции личности — всего, что более непосредственно определяет её психический облик.]

Психические свойства личности — её способности и характерологические черты — формируются *в ходе жизни*. Их развитие обусловлено врождёнными анатомо-физиологическими особенностями организма, прежде всего нервного аппарата. Но эти врождённые особенности организма являются лишь задатками, — очень многозначными, которые *обусловливают*, но не *предопределяют* психические свойства человека На основе одних и тех же задатков у человека могут выработаться различные свойства — способности и черты характера, — в зависимости от хода его жизни и деятельности, в процессе которой психические свойства личности не только *проявляются*, но и *формируются*. В работе — учении и труде — складываются и отрабатываются способности людей; в жизненных деяниях и поступках формируется и закаляется характер. Этот образ действий в единстве и взаимопроникновении с объективными условиями существования личности, выступающий как образ жизни личности, существенно обусловливает её образ мыслей и побуждений, весь строй, склад или психический её облик.

Изучение психического облика личности включает три основных вопроса. Первый вопрос, на который мы стремимся получить ответ, когда хотим узнать, что представляет собой тот или иной человек, гласит: *чего хочет* человек, что для него привлекательно, к чему он стремится? Это вопрос об его направленности, об его установках и тенденциях, потребностях, интересах и идеалах. Но вслед за вопросом о том, чего хочет человек, естественно встаёт второй: а *что он может?* Это вопрос о способностях, о дарованиях человека, о его одарённости. Однако способности — это сперва только возможности; для того чтобы знать, как реализует и использует их человек, нам нужно ещё знать, *что он есть*, что из его тенденций и установок вошло у него в плоть и кровь и закрепилось в качестве стержневых особенностей его личности. Это вопрос о характере человека.

Характер в своём содержательном аспекте теснейшим образом связан с вопросом о том, что для человека *значимо* в мире и в чём поэтому для него *смысл* его жизни и деятельности. Именно то, что особенно значимо для человека, выступает в конечном счёте в качестве мотивов и целей его деятельности и

определяет подлинный стержень личности.

Эти различные аспекты или стороны психического облика личности, конечно, не внеположны. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены. В конкретной деятельности человека все они сплетены в одном узле. Направленность личности, её установки, раз за разом порождая в однородных ситуациях определённые поступки, переходят затем в характер и закрепляются в нём в виде свойств личности. Наличие интереса к определённой области деятельности стимулирует развитие способностей в соответствующем направлении, а наличие определённых способностей, обусловливая плодотворную работу, стимулирует интерес к ней.

Так же тесна и неразрывна взаимосвязь способностей и свойств характера. Так, наличие больших способностей, обусловливая сознание своих сил, своей мощи, не может не отразиться на характерологических свойствах человека, порождая в одних случаях уверенность в себе, твёрдость, решительность, в других — самомнение или беспечность, непривычку к упорному труду. Точно так же малые способности могут обусловить в одних случаях робость, неуверенность в себе, в других упорство, трудолюбие, привычку к усидчивому труду и т. п., т. е. очень существенные характерологические свойства. Характерологические же свойства в свою очередь обусловливают развитие способностей, поскольку способности развиваются, реализуясь, а реализация их зависит от характерологических данных — целеустремлённости, настойчивости, упорства в достижении цели и т. п. В отрыве от соответствующих характерологических свойств способности — это лишь очень абстрактные и мало реальные возможности. *Реальная способность* — это способность в действии, неуклонном и целеустремлённом; она поэтому не только способность, но и *доблесть*.

Так в реальной жизни личности все стороны её психического облика, переходя друг в друга, образуют неразрывное единство.

Это единство общего психического облика человека носит всегда более или менее ярко выраженный индивидуальный характер. Понимание и учёт этих индивидуальных особенностей имеет огромное значение в практической жизни; без них невозможна правильная расстановка людей и рациональное их использование. Лишь при знании и учёте индивидуальных особенностей каждого человека можно обеспечить всем людям наиболее полное развитие и применение всех их творческих возможностей и сил. Не менее необходимо знание индивидуальных особенностей в процессе воспитания и обучения. Индивидуализированный подход к каждому ребёнку, к каждому учащемуся является одним из основных требований правильно поставленного процесса воспитания и обучения.

В силу большого практического значения, которое имеет вопрос об индивидуальных особенностях людей, к нему издавна привлекалось особое внимание, и нередко вся проблема психологии личности, неправомерно сужаясь, сводилась только к этому вопросу об индивидуальных особенностях. Между тем в действительности вопрос об индивидуальных особенностях и межиндивидуальных различиях — это всё же лишь один — дифференциальный — аспект в общей проблеме психологии личности. Подлинное понимание различий в психических свойствах разных людей предполагает знание самых этих свойств, их места и значения в строении личности.

Специально в дифференциальном плане вопрос не исчерпывается только межиндивидуальными различиями; необходимо учитывать и внутрииндивидуальные различия.

Любой литературный критик знает, что встречающиеся иногда у плохих художников образы злодеев, которые являются «чистым», т. е. абстрактным,

воплощением злодейства без единого светлого проблеска, или ангелов, которые являются «чистым», т. е. абстрактным, воплощением добродетели без единого пятнышка, жизненно не правдивы. В научной, школьной психологии это положение до сих пор почти не получило ещё признания. Этим в значительной мере обусловлена абстрактность, нежизненность господствующей психологической науки, а также ряд существенных теоретических её ошибок (в частности в трактовке и определении одарённости детей посредством однократных кратковременных тестовых испытаний)

Каждый человек не только отличен от других, но он сам в различные моменты живёт и действует на различных уровнях и достигает различных высот. И чем больше возможности человека и уровень его развития, тем более значительна бывает иногда амплитуда таких колебаний. Самый выдающийся музыкант, актёр, лектор иногда оказывается «не на высоте», т. е. не достигает уровня вообще доступных ему достижений, а в другой раз мы говорим что он превзошёл самого себя, т. е. в особенно благоприятный момент напряжения и подъёма всех своих творческих сил поднялся ни высоту, которой он обычно не достигает. Каждый человек таит в себе самом и иногда обнаруживает значительные вариации в смысле уровня, высоты функционирования.

Те немногие исследователи, которые обратили внимание на факт внутрииндивидуальных различий (У. Джемс, К Левин), порой придавали этому положению характер, вовсе разрывающий единство личности.

Нельзя ни разрывать единство личности, ни сводить его к простой однородности. При этом реальное единство психического облика личности многообразно и противоречиво. Но всегда находится в конце концов такая стержневая для данной личности позиция, с которой все свойственные ей противоречия смыкаются в единстве. Н. В. Гоголь в молодости писал своей матери: «Правда, я почитаюсь загадкой для всех: никто не разгадал меня совершенно. У вас почитают меня своенравным, каким-то несносным педантом, думающим, что он умнее всех, что он создан на другой лад от людей. Верите ли, что я внутренне сам смеялся над собой вместе с вами. Здесь меня называют смиренником, идеалом кротости и терпения. В одном смысле я самый тихий, скромный, учтивый, в другом — угрюмый, задумчивый, неотёсанный и пр., в третьем — болтлив и докучлив до чрезвычайности, у иных умён, у других глуп. Только с настоящего моего поприща вы узнаете настоящий мой характер». [Н. В. Гоголь, Собр. соч.: В 7 т. М., 1978. Т. 7. С. 51]

Внешне различные и даже противоположные поступки могут выражать применительно к различным условиям конкретной ситуации одни и те же черты характера и проистекать из одних и тех же тенденций или установок личности. Обратно: внешне однородные и как будто тожественные поступки могут совершаться по самым разнородным мотивам, выражая совершенно не однородные черты характера и установки или тенденции личности. Один и тот же поступок один человек может совершить для того, чтобы помочь кому-нибудь, а другой — чтобы перед кем-нибудь выслужиться. Одна и та же черта характера, застенчивость например, может в одном случае проявиться в смущении, растерянности, в другом — в излишней шумливости и как будто развязности поведения, которой прикрывается то же смущение. Само же это смущение и застенчивость нередко порождаются самыми различными причинами — как-то: диспропорцией в одних случаях между притязаниями личности и её способностями, в других — между её способностями и достижениями и т. д. Поэтому ничего не поймёт в поведении человека тот, кто не сумеет за внешним поведением вскрыть свойства личности, её направленность и тенденции, из которых исходит её поведение.

В итоге три основных положения приобретают принципиальное значение для понимания психологии личности.

1) Психические свойства личности в её поведении, в действиях и поступках, которые она совершает, одновременно и *проявляются* и *формируются*. Поэтому равно неправильны как та «статическая» точка зрения, которая исходит из свойств личности как чего-то изначально данного и рассматривает её действия и поступки лишь как проявление вовне её от них независимой неизменной сущности, так и та «динамическая» точка зрения, которая вовсе растворяет личность в ситуации и, пытаясь безостаточно объяснить поведение из складывающихся в ней динамических соотношений, превращает все свойства личности лишь в изменчивые состояния, лишённые какой бы то ни было, даже относительной, устойчивости.

Первая точка зрения знает личность только как предпосылку, вторая — в лучшем случае только как результат деятельности или лишь как собственно мнимую, воображаемую точку пересечения различных сил динамической ситуации. В действительности *личность* и её психические свойства одновременно и *предпосылка* и *результат* её деятельности. Внутреннее психическое содержание поведения, складывающееся в условиях определённой ситуации, особенно значимой для личности, переходит в относительно устойчивые свойства личности, а свойства личности в свою очередь сказываются в её поведении. Нельзя, таким образом, ни отрывать личность от динамики её поведения, в котором она и проявляется и формируется, ни растворить личность в динамике её поведения; они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

2) В психическом облике личности выделяются различные сферы или области черт, характеризующие разные стороны личности; но при всём своём многообразии, различии и противоречивости основные свойства личности, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг друга, смыкаются всё же в реальном единстве личности. Поэтому равно неправильны как та точка зрения, для которой единство личности выражается в аморфной целостности, превращающей её психический облик в бесформенную туманность, так и другая, противоположная ей, которая видит в личности лишь отдельные черты и, утрачивая всякое подлинное, внутреннее единство психического облика личности, тщетно затем ищет «корреляций» между внешними проявлениями этих черт.

3) Психический облик личности во всём многообразии её психических свойств определяется реальным бытием, действительной жизнью человека и формируется в его конкретной деятельности. Эта последняя сама формируется по мере того, как человек в процессе воспитания и обучения овладевает исторически сложившимся содержанием материальной и духовной культуры.

Образ жизни человека, включающий в неразрывном единстве определённые исторические условия, материальные основы его существования и деятельность, направленную на их изменение, обусловливает психический облик личности, которая в свою очередь накладывает свой индивидуальный отпечаток на её образ жизни.

Глава XVII. Направленность личности

Установки и тенденции

Человек не изолированное, в себе замкнутое существо, которое жило бы и развивалось из самого себя. Он связан с окружающим его миром и нуждается в нём. Само существование его как организма предполагает обмен веществ между ним и природой. Для поддержания своего существования человек нуждается в

находящихся вне его веществах и продуктах, для его продолжения в других, себе подобных, человек нуждается в другом человеке. В процессе исторического развития круг того, в чём человек нуждается, всё расширяется. Эта объективная нужда, отражаясь в психике человека, испытывается им как потребность. Потребность — это, таким образом, испытываемая человеком нужда в чём-то, лежащем вне его; в ней проявляется связь человека с окружающим миром и его зависимость от него.

Помимо предметов, необходимых для существования человека, в которых он испытывает потребность, без которых его существование или вообще, или на данном уровне невозможно, существуют ещё другие, наличие которых, не будучи объективно в строгом смысле необходимым и не испытываясь субъективно как потребность, представляют для человека интерес. Над потребностями и интересами возвышаются идеалы.

Испытываемая или осознаваемая человеком зависимость его оттого, в чём он нуждается или в чём он заинтересован, что является для него потребностью, интересом, порождает направленность на соответствующий предмет. В отсутствие того, в чём у человека имеется потребность или заинтересованность, человек испытывает более или менее мучительное напряжение, тяготящее его беспокойство, от которого он, естественно, стремится освободиться. Отсюда зарождается сначала более или менее неопределённая, динамическая тенденция, которая выступает как стремление, когда уже сколько-нибудь отчётливо вырисовывается та точка, на которую она направлена. По мере того как тенденции опредмечиваются, т. е. определяется предмет, на который они направляются, они осознаются и становятся всё более сознательными мотивами деятельности, более или менее адекватно отражающими объективные движущие силы деятельности человека. Поскольку тенденция обычно вызывает деятельность, направленную на удовлетворение вызвавшей её потребности или интереса, с ней обычно связываются намечающиеся, но заторможённые двигательные моменты, которые усиливают динамический, направленный характер тенденций.

Проблема *направленности* — это прежде всего вопрос о *динамических тенденциях*, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь её целями и задачами.

Направленность включает два тесно между собой связанных момента: а) предметного *содержания*, поскольку направленность — это всегда направленность на что-то, на какой-то более или менее определённый предмет, и б) *напряжения*, которое при этом возникает.

К. Левин первый поставил в современной психологии во всей его принципиальной общности вопрос о динамических тенденциях и порождаемых ими напряжениях как необходимом компоненте подлинного объяснения психических процессов, которое до того в психологии пытались дать, оперируя лишь связями-сцеплениями рефлексоидально-ассоциативного типа. Однако К. Левин, совершенно абстрагировав динамический аспект от смыслового, пытается — как нам представляется, неправомерно — превратить динамические моменты сами по себе, отчленённые от содержания, в универсальный и самодовлеющий механизм, объясняющий человеческую психику и человеческое поведение. Между тем оголённые динамические отношения сами по себе, более или менее независимо от породившего их содержания, действуют лишь при остром эффективном состоянии и в состояниях патологических.

Динамические тенденции в конкретной форме выступили в современной психологии впервые — у З. Фрейда — в виде влечений. В бессознательном влечении не осознан объект, на который оно направлено. Поэтому объект

представляется несущественным во влечении, а сама направленность, выражающаяся во влечении, выступает как нечто, будто бы заложенное в индивиде самом по себе, в его организме и идущее изнутри, из его глубин. Так изображается природа динамических тенденций в учении о влечениях у Фрейда, и эта их трактовка сказалась на учении о динамических тенденциях в современном учении о мотивации. Между тем уже направленность, выражающаяся во влечениях, фактически порождается потребностью в чём-то, находящемся вне индивида. [К. Левин правильно отметил двусторонний, субъективно-объективный характер всякой потребности, порождающий динамическую тенденцию.] И всякая динамическая тенденция, выражая направленность человека, всегда заключает в себе более или менее осознанную связь индивида с чем-то, находящимся вне его, взаимоотношение внутреннего и внешнего. Но в одних случаях, как это имеет место во влечениях, связанных с закреплённым в организме раздражителем, на передний план выступает всё же линия, идущая изнутри, от внутреннего к внешнему; в других случаях, наоборот, это двусторонняя в конечном счёте зависимость или соотношение устанавливается, направляясь сначала извне во внутрь. Так это происходит, когда общественно-значимые цели и задачи, которые ставятся обществом перед индивидом и им принимаются, становятся личностно-значимыми для него. Общественно-значимое, должное, закрепляясь в регулирующих общественную жизнь нормах права и нравственности, становясь и личностно-значимым для человека, порождает в нём динамические тенденции иногда большой действенной силы, *тенденции долженствования*, отличные от первоначальных *тенденций влечения* по своему источнику и содержанию, но аналогичные с ними по их динамическому эффекту. Должное в известном смысле противостоит тому, что непосредственно влечёт, поскольку в качестве должного нечто приемлется не в силу того, что оно меня влечёт, что мне этого непосредственно хочется. Но это не означает, что между ними непременно образуется антагонизм, что должному я подчиняюсь лишь как некоей внешней, идущей извне силе, принуждающей меня поступать вопреки моим влечениям и желаниям. Всё дело в том, что должное не потому становится значимой для меня целью, что мне этого непосредственно хочется, а я потому этого хочу — иногда всем своим существом, до самых сокровенных глубин его, — что я осознал общественную значимость этой цели и её осуществление стало моим кровным, личным делом, к которому меня влечёт иногда с силой, превосходящей силу элементарных, только личностных влечений. В возможности такой обратимости этой зависимости между значимостью цели и влечением, стремлением, волей заключается самая специфическая и своеобразная черта направленности человека и тенденций, которые её образуют.

Из тенденций выделяется как особый момент *установка*. *Установка* личности — это занятая личностью позиция, которая заключается в определённом отношении к стоящим перед ней целям или задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление. Моторная установка организма, которую обычно прежде всего имеют в виду, говоря об установке, это рабочая поза, приспосабливающая индивид к производству соответствующих движений. В таких же моторных приспособлениях выражается и сенсорная установка, приспосабливающая организм или орган к наилучшему восприятию. И в этих случаях налицо избирательное отношение к определённой задаче и приспособление органа к соответствующей операции. Установка личности в широком, обобщённом значении заключает в себе такое же избирательное отношение к чему-то значимому для личности и приноровление к соответствующей деятельности или способу действия уже не отдельного органа, а личности в целом, включая весь её

психофизический строй.

Всякая установка — это установка на какую-то линию поведения, и этой линией поведения она и определяется; она обусловливает определённую линию поведения, будучи сама обусловлена ею. Образование установки предполагает вхождение субъекта в определённую ситуацию и принятие им задач, которые в ней возникают; она зависит, значит, от определённого распределения того, что субъективно значимо для индивида.

Смена установки означает перестройку всего психического строя индивида, связанную с перераспределением того, что для него значимо. Установка возникает в результате определённого распределения и внутреннего взаимодействия тенденций, выражающих направленность личности, представляя их итог в состоянии динамического покоя и предпосылку, фон, на котором они в дальнейшем развиваются. Не будучи сама непосредственно движением в каком-нибудь направлении, установка заключает в себе всё же направленность.

Складываясь в ходе развития личности и постоянно перестраиваясь в процессе её деятельности, установка как позиция личности, из которой исходят её действия, включает в себя многообразнейшие компоненты, лежащие в различных планах — начиная с элементарных потребностей и влечений и кончая мировоззренческими взглядами или позициями личности. Порождаемая внутренним взаимодействием и взаимопроникновением различных тенденций, выражающих направленность личности, установка в свою очередь их порождает или обусловливает. Установка, так понимаемая, играет очень значительную роль во всей деятельности личности. Наличие той или иной установки соответственно изменяет и перспективу, в которой воспринимается субъектом любое предметное содержание: перераспределяется значимость различных моментов, по-иному как бы расставляются ударения, акценты и интонации, иное выделяется в качестве существенного и всё представляется по-иному — в иной перспективе и в ином свете.

Установка личности, в которой активизировано определённое перцептивное содержание, играет существенную роль в восприятии, вообще в познании человеком действительности. В этом её аспекте она составляет то, что можно было бы назвать *апперцепцией* — в нашем её понимании, т. е. апперцепцией не одних лишь представлений самих по себе, а всего реального бытия личности.

Над проблемой установки личности работает у нас в СССР Д. Н. Узнадзе; он посвятил её изучению ряд интереснейших экспериментальных работ, проведённых с исключительной последовательностью и систематичностью и установивших ряд закономерностей образования, концентрации, иррадиации, переключения установки. Узнадзе стремится рассматривать всю психологию в целом под углом зрения установок. Установка, по Узнадзе, это отношение потребностей к ситуации, определяющее весь функциональный статус личности в данный момент. Установка процессуальна и носит, как показывают исследования Д. Н. Узнадзе и его сотрудников, фазовый характер. Установка при этом трактуется Узнадзе как известная общая диспозиция личности, определяющая реальную позицию в конкретном действии.

Установка, как мы видели, соотносительна с *тенденциями*. Тенденции выступают как *стремления*, когда намечается не только исходный, но и конечный их пункт. Тенденции, как связанные с состояниями напряжения динамические силы, образующиеся в процессе деятельности и побуждающие к ней, заключаются в *потребностях*, *интересах* и *идеалах*. Потребности в свою очередь по мере их осознания могут выступать как влечения и как желания. От *интереса*, как специфической направленности на тот или иной предмет, отчленяется

склонность, как направленность на соответствующую деятельность. Таким образом, выявляется целая разветвлённая система проявлений личности — и их отражающих психологических понятий, — благодаря которым сама личность выступает не как мертвенная схема, какой она нередко рисуется в курсах психологии, а как живое существо, у которого есть свои потребности и интересы, свои запросы к миру и своя избирательная установка по отношению к нему, упругость мышц, сосредоточенность внимания и направленность, исполненная устремлённости и порыва.

В отличие от интеллектуалистической психологии, всё выводившей из идей, из представлений, мы выдвигаем, отводя ей определённое, отграниченное место, проблему тенденций, установок, потребностей и интересов, как многообразных проявлений направленности личности. Однако мы при этом расходимся в её разрешении с течениями современной зарубежной психологии, которые ищут источник мотивации лишь в не доступных сознанию тёмных «глубинах» тенденции, не меньше, если не больше, чем с интеллектуалистической психологией, которая эту проблему игнорировала.

Мотивы человеческой деятельности являются отражением более или менее адекватно преломлённых в сознании объективных движущих сил человеческого поведения. Сами потребности и интересы личности возникают и развиваются из изменяющихся и развивающихся взаимоотношений человека с окружающим его миром. Потребности и интересы человека поэтому историчны; они развиваются, изменяются, перестраиваются; развитие и перестройка уже имеющихся потребностей и интересов сочетается с появлением, зарождением и развитием новых. Таким образом, направленность личности выражается в многообразных, всё расширяющихся и обогащающихся тенденциях, которые служат источником многообразной и разносторонней деятельности. В процессе этой деятельности мотивы, из которых она исходит, изменяются, перестраиваются и обогащаются всё новым содержанием.

Потребности

Человеческая личность — это прежде всего живой человек из плоти и крови: у него есть потребности. Они выражают практическую связь его с миром и зависимость от него. Наличие у человека потребностей свидетельствует о том, что он испытывает нужду в чём-то, что находится вне его, — будь то во внешних предметах или в другом человеке; это значит, что он существо страдающее, зависимое, в этом смысле пассивное. Вместе с тем потребности человека являются исходными побуждениями его к деятельности: благодаря им и в них он выступает как активное, действенное существо. В потребностях, таким образом, как бы заключён уже весь человек, как существо, испытывающее нужду и вместе с тем действенное, страдающее и вместе с тем активное, — *как страстное* [Слово «страсть» на русском языке, слово «Leidenschaft» на немецком, «passion», на французском связано со страданием (по-немецки leiden, по-французски patir) и выражает вместе с тем состояние напряжения и активности.] существо.

Вся история развития человеческой личности связана с историей развития потребностей человека. Потребности человека побуждали его к деятельности. Общественно-организованный труд, создавая в процессе производства всё более совершенные и многообразные способы для удовлетворения сначала элементарных потребностей человека, порождал всё новые, всё более многообразные и утончённые потребности, а возникновение новых, более многообразных и утончённых потребностей побуждало ко всё более разносторонней деятельности для их удовлетворения.

Маркс и Энгельс дали классический анализ изменения роли потребностей

в различных общественных формациях. При социализме богатство потребностей означает новое проявление человеческой существенной силы и новое обогащение человеческой сущности. Совсем иначе обстоит дело в обществе, построенном на частной собственности. Здесь каждая новая потребность накладывает новые путы на человека, порождая новую зависимость его от отчуждённых от него вещей.

Все потребности человека в их конкретном содержании и проявлении являются историческими потребностями в том смысле, что они обусловлены процессом исторического развития человека, включены в него и в ходе его развиваются и изменяются. Потребности человека могут быть при этом подразделены на тесно между собой связанные, друг друга взаимопроникающие, но всё же различные — *материальные* потребности и *духовные* в тесном смысле слова, как, например, потребность в пище, с одной стороны, потребность в книге, в музыке — с другой. К материальным потребностям относятся *органические*, т. е. те потребности, которые связаны в своих истоках с органической жизнью, с её нуждами: потребность в пище, в тепле и т. д.

Потребности в пище, а также в жилье и одежде для охраны тела от холода являются насущными потребностями человека: они вызывают необходимость в труде, в общественно-организованной производственной деятельности, составляющей основу всего исторического бытия человека. Возникающее для удовлетворения человеческих потребностей производство в ходе своего исторического развития не только удовлетворяет, но и порождает потребности людей, определяя их уровень и характер. Не существует самостоятельного, отдельного развития будто бы самодовлеющих потребностей. Развитие потребностей включено как момент, как сторона — и притом зависимая — в развитие производства. Порождая объекты потребления, производство порождает тем самым и соответствующие потребности в субъекте.

Какие объекты, служащие для удовлетворения его потребности, реально доступны человеку, зависит, во-первых, от уровня развития производительных сил и, во-вторых, от характера производственных отношений, определяющих в классовом обществе распределение этих объектов. В современном капиталистическом обществе, с одной стороны, у одних людей создаётся крайняя, до разврата доходящая изощрённость неестественно культивируемых потребностей, переходящих в прихоти, и средств, служащих для их удовлетворения, а с другой стороны, у других людей — отсутствие минимальных средств для удовлетворения насущнейших человеческих потребностей и в результате крайнее оскудение и огрубение потребностей, обрекающее человека на скотское существование. Так производство объектов, служащих для удовлетворения потребностей, и их распределение обусловливает сами потребности субъекта.

Порождённая потребностью в пище, одежде и жилье и т. п., *необходимость* в труде и сотрудничестве порождает у человека *потребность* в труде, возникающую на основе потребности в активности, и потребность в общении, основанном на сотрудничестве и общности интересов. На этой новой основе новый характер приобретает у человека и потребность его в существе другого пола, которая становится потребностью человека в человеке.

Органические потребности отражаются в психике прежде всего в органических ощущениях. Поскольку органические потребности отражаются в органических ощущениях, включающих момент динамического напряжения или более или менее острый аффективный тон, они выступают в виде влечений. Влечение — это *органическая потребность, отражённая в органической (интероцептивной) чувствительности*.

Будучи отражением органической потребности, влечение имеет

соматический источник; оно происходит от раздражения, идущего изнутри организма. Общую особенность влечений составляет признак импульсивного напряжения. В силу более или менее длительного напряжения, которое оно создаёт, влечение порождает импульс к действию.

Учение о влечении разработал главным образом З. Фрейд, вписавший этим учением новую, своеобразную главу в психологию. Он построил его на большом клиническом материале, преломлённом, однако, через призму общей его — в целом для нас неприемлемой — концепции.

З. Фрейд различает две группы влечений: сексуальные влечения и влечения «я», или самосохранения, а позже — влечения эроса и влечения смерти. Но, введя вторую группу влечений в построение своей системы, Фрейд фактически сосредоточил своё исследование на изучении сексуальности и пришёл к чудовищному пансексуализму, превратив всю жизнь человека в одно сплошное, открытое или замаскированное, проявление пола.

Для З. Фрейда влечение превращается в идущую из глубин организма, самодовлеющую силу. Оно представляется порождением замкнутого в себе организма, вне сознательных отношений личности к окружающему миру. Объект, служащий для удовлетворения влечения, это, с точки зрения Фрейда, «самый изменчивый элемент влечения, с ним первоначально не связанный». Он присоединяется к влечению только благодаря его свойству сделать возможным удовлетворение. Поскольку влечение действует не извне, а изнутри организма, «бегством невозможно избавиться от его действия». В нём есть поэтому что-то фатальное. Фрейд недаром говорит о судьбе влечений; они, по Фрейду, определяют судьбу человека. Для Фрейда влечения — это основные стимулы человеческой деятельности, которая «подчиняется принципу наслаждения, т. е. автоматически регулируется ощущениями наслаждения или удовольствия, или неудовольствия». Влечение необходимо требует удовлетворения. Однако непосредственное удовлетворение влечений не всегда возможно. Общественная среда часто налагает на него свой запрет, подвергает его «цензуре». Тогда влечение либо вытесняется в бессознательное, либо сублимируется; сексуальное влечение переключается на другие пути и находит себе опосредованное удовлетворение в различных формах творческой человеческой деятельности. Вытесненные из сознания влечения проявляются в замаскированной символической форме во сне — в сновидениях, а наяву сначала наиболее безобидным образом в обмолвках, в описках, в ошибочных действиях и забывании. Когда отреагирование неудовлетворённых, вытесненных влечений этими безобидными способами оказывается недостаточным, тогда неизбежным результатом оказывается невроз.

Фрейд отрывает влечение — этот начальный чувственный момент, отражающий органическое состояние в ощущениях, от всей последующей психической деятельности человека по осознанию своей потребности. *Фрейдистскому понятию влечения мы противопоставляем иное*, согласно которому влечение является лишь начальным этапом отражения органической потребности в органической, интероцептивной чувствительности. Проблематика влечений получит во многом иное конкретное решение, когда к ней вплотную подойдут в соответствии с этой трактовкой, исходя из потребности и взаимоотношений интероцептивной чувствительности и других сторон сознания.

Существуют различные формы проявления потребностей: влечение является лишь одной из них. Это начальный этап в осознании потребности, и само влечение вовсе не обречено на то, чтобы застрять в примитивном плане органической чувствительности, как если бы эта последняя и вся остальная жизнь сознания были бы друг для друга непроницаемыми сферами. Это относится также

и даже особенно к сексуальному влечению, потому что оно направлено на человека. Оно более или менее глубоко и органически включается во всю сознательную жизнь личности, и эта последняя включается в него: сексуальное *влечение* становится *любовью*; потребность человека в человеке превращается в подлинно *человеческую* потребность. Целый мир тончайших человеческих чувств — эстетических и моральных: восхищения, нежности, заботы, умиления включается в неё; вся сознательная жизнь личности в ней отражается. Потребность получает, таким образом, совсем новое отражение в *чувстве*. Влечение, как отражение потребности в органической (интероцептивной) чувствительности, включено в него лишь как один, органически слитый с целым, момент. Включаясь в сознательную жизнь личности, чувство человека тем самым входит в сферу её мировоззренческих установок и подчиняется их моральному контролю.

Не только сексуальная, но и любая другая потребность не ограничена влечением как формой своего проявления. По мере того как осознаётся служащий для удовлетворения потребности предмет, на который направляется влечение, а не только ощущается то органическое состояние, из которого оно исходит, влечение необходимо переходит в желание — новую форму проявления потребности. Этот переход означает вовсе не только внешний факт появления объекта, на который направляется влечение, а также изменение внутреннего характера влечения. Это изменение внутреннего психического его содержания связано с тем, что, переходя в желание, направленное на определённые предметы, влечение становится более сознательным. Тем самым оно опосредуется и обусловливается всей более или менее сложной совокупностью отношений данной личности к данному предмету или лицу. Это качественное различие находит и количественное выражение. В силу дополнительного воздействия этого опосредованного отношения к предмету желания, потребность, порождающая слабое влечение, может выразиться в сильном желании. Может быть и так, что потребность, которая могла бы породить сильное влечение, даёт несильное желание, потому что элементы влечения в нём тормозятся идущими с ними в разрез тенденциями, включёнными в желание.

Направленная на удовлетворение наличных потребностей деятельность, производя новые предметы для их удовлетворения, порождает и новые потребности. Таким образом, органические потребности развиваются в самом процессе их удовлетворения. Но потребности человека отнюдь не ограничиваются теми, которые непосредственно связаны с органической жизнью. В процессе исторического развития не только эти потребности развиваются, утончаясь и дифференцируясь, но и появляются новые, не связанные непосредственно с уже имеющимися. Так у человека возникает потребность в чтении, в посещении театра, в слушании музыки и т. д. Порождая многообразные сферы культуры, человеческая деятельность порождает и соответствующие потребности в создаваемых ею благах. В результате потребности человека далеко выходят за узкие рамки его органической жизни, отражая в себе всё многообразие и богатство его исторически развивающейся деятельности, всё богатство создаваемой им культуры. Порождая соответствующие потребности, культура становится природой человека.

Возникающие в связи с потребностями, но не сводящиеся к ним интересы и другие существеннейшие мотивы, как-то: осознание задач, которые ставит перед человеком общественная жизнь, и обязанностей, которые она на него налагает, — вызывают у человека деятельность, выходящую за пределы той, которая непосредственно служит удовлетворению уже наличных потребностей. Эта деятельность может породить новые потребности, потому что не только

потребности порождают деятельность, но и деятельность иногда порождает потребности.

Маркс говорил, что на высшей фазе коммунизма труд перестанет быть только средством для жизни, а станет сам первой потребностью жизни. Ленин и Сталин дальше развили и конкретизировали эту мысль о труде как потребности на основе практики социалистической революции и социалистического строительства.

Интересы

Во всё расширяющемся контакте с окружающим его миром, в который вступает человек, он каждый раз сталкивается со всё новыми предметами и сторонами действительности. Они вступают в какое-то отношение к нему, и он — к ним. Когда в силу тех или иных обстоятельств что-либо приобретает некоторую значимость для человека, оно может вызвать у него интерес — специфическую направленность на него личности.

Слово «интерес» очень многозначно. В обиходной речи и в разных науках (политическая экономия, психология) оно употребляется в различных значениях. Можно интересоваться чем-нибудь и быть заинтересованным в чём-нибудь. Это вещи разные, хотя и бесспорно связанные между собой. Нам может быть интересен человек, в котором мы совсем не заинтересованы, и мы можем в силу тех или иных обстоятельств быть заинтересованы в человеке, который нам совсем не интересен.

Так же как потребности и совместно с ними общественные интересы — интересы в том смысле, в каком мы говорим в общественных науках об интересах, — обусловливают «интерес» в психологическом смысле, определяют его направление, являются его источником. Будучи в этом смысле производным от общественных интересов, интерес в психологическом его значении не тожествен ни с общественным интересом в целом, ни с субъективной его стороной. Интерес в психологическом смысле слова является совершенно специфической направленностью личности, которая лишь в конечном счёте обусловлена осознанием её общественных интересов.

Специфичность интереса, отличающая его от других тенденций, выражающих направленность личности, заключается в том, что интерес — это сосредоточенность на определённом предмете мыслей, помыслов личности, вызывающая стремление ближе ознакомиться с предметом, глубже в него проникнуть, не упускать его из поля своего зрения. Интерес — тенденция или направленность личности, заключающаяся в направленности или сосредоточенности её помыслов на определённом предмете. Под помыслом мы при этом разумеем сложное и вместе с тем неразложимое образование — направленную мысль, — мысль-заботу, мысль-участие, мысль-приобщение, внутри себя содержащую и специфическую эмоциональную направленность.

Как направленность помыслов, интерес существенно отличается от направленности желаний, в котором первично проявляется потребность. Интерес проявляется в направленности внимания, мыслей, помыслов; потребность — во влечениях, желаниях, в воле. Потребность вызывает желание в каком-то смысле *обладать* предметом, интерес — *ознакомиться* с ним. Интересы являются поэтому специфическими мотивами культурной и в частности познавательной деятельности человека. Попытка свести интерес к потребности, определив его исключительно как осознанную потребность, несостоятельна. Осознание потребности может вызвать интерес к предмету, способному её удовлетворить, но неосознанная потребность как таковая является всё же потребностью (переходящей в желание), а не интересом. Конечно, в единой и всё же

многообразной направленности личности все стороны этой направленности взаимосвязаны множеством разнообразных взаимозависимостей и взаимопереходов. Сосредоточение желаний на каком-нибудь предмете влечёт за собой обычно сосредоточение на нём интереса; сосредоточение же на предмете интереса, помыслов порождает специфическое желание ближе познакомиться с предметом, глубже в него проникнуть; но всё же они не совпадают.

Существенное свойство интереса заключается, далее, в том, что он всегда направлен на тот или иной предмет (в широком смысле слова). Если о влечениях и о потребностях в стадии влечения можно ещё говорить как о внутренних импульсах, отражающих внутреннее органическое состояние и первоначально, на начальных стадиях, сознательно не связанных с объектом, то интерес необходимо является интересом к тому или иному объекту, к чему-нибудь или к кому-нибудь: вовсе беспредметных интересов не существует. Поэтому интерес всегда принимает характер двустороннего отношения. Если меня интересует какой-нибудь предмет, это значит, что этот предмет для меня интересен; в силу тех или иных условий он вызывает у меня тенденцию ближе с ним познакомиться, глубже в него проникнуть; в силу этого он привлекает к себе внимание, и на нём сосредоточиваются мысли. «Опредмеченность» интереса и его сознательность теснейшим образом друг с другом связаны; точнее, это две стороны одного и того же; в осознанности предмета, на который направлен интерес, и проявляется прежде всего сознательный характер интереса.

Интерес — это проявление направленности личности, мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности. В каждом интересе обычно в какой-то мере представлены оба эти момента, но соотношение между ними на разных уровнях сознательности может быть различным. Когда общий уровень сознательности или специально осознанность данного интереса не высока, господствует мало осознанная эмоциональная привлекательность. На этом уровне сознательности на вопрос о том, почему интересует то-то, ответ может быть только один: интересует потому, что интересует, нравится потому, что нравится.

Чем выше уровень сознательности, тем бОльшую роль в интересе играет осознание объективной значимости тех задач, в которые в своей сознательной деятельности включается человек. Однако, как бы ни было высоко и сильно сознание объективной значимости соответствующих задач, оно не может исключить эмоциональной привлекательности того, что вызывает интерес. При отсутствии более или менее непосредственной эмоциональной привлекательности будет сознание значимости, обязанности, долга, но не будет интереса.

Само эмоциональное состояние, связанное с интересом, или, точнее, эмоциональный компонент, входящий в состав интереса, носит специфический, своеобразный характер, отличный в частности от того, которым сопровождается или в котором выражается потребность: когда не получают удовлетворения потребности, жить трудно; когда не получают пищу интересы или их нет, жить скучно. Очевидно, с интересом связаны специфические проявления в эмоциональной сфере.

Будучи обусловлен эмоциональной привлекательностью и осознанной значимостью, интерес проявляется прежде всего во внимании. Являясь выражением общей направленности личности, интерес охватывает и направляет все психические процессы — восприятия, памяти, мышления. Направляя все психические процессы по определённому руслу, интерес вместе с тем и активизирует деятельность личности, идущую в направлении, соответствующем её интересам. Когда человек работает с интересом, он, как известно, легче и продуктивнее работает, потому что его внимание тогда сосредоточено на его

работе и все его силы собраны в ней.

Интерес к чему-либо, к тому или иному предмету — к науке, музыке, спорту — побуждает к соответствующей деятельности. Тем самым интерес порождает склонность или переходит в неё. Мы различаем интерес как направленность на предмет, побуждающую нас заняться им, и склонность как направленность на соответствующую деятельность. Различая их, мы вместе с тем и связываем их теснейшим образом. Но всё же они не могут быть признаны тожественными; они иногда расходятся. Так, у того или иного человека, подростка интерес к технике может сочетаться с отсутствием склонности к деятельности инженера, какой-либо своей стороной ему непривлекательной; таким образом, внутри единства возможно и противоречие между интересом и склонностью. Однако, поскольку предмет, на который направлена деятельность, и деятельность, направленная на этот предмет, неразрывно друг с другом связаны и друг в друга переходят, интерес и склонность тоже взаимосвязаны и сплошь и рядом так переходят друг в друга, что трудно установить между ними грань; в некоторых случаях она была бы и вовсе произвольной.

Интересы различаются, во-первых, по их содержанию; существенно прежде всего, на что направлены интересы; это более всего определяет их ценность. У одного интересы направлены на общественную работу, на науку или искусство, у другого — на коллекционирование марок, на моду и щегольской костюм; это, конечно, не равноценные интересы.

Говоря об интересе к тому или иному объекту, обычно различают непосредственный и опосредованный интерес. Говорят о наличии непосредственного интереса, когда учащийся интересуется самой учёбой, изучаемым предметом, когда им руководит стремление к знанию; говорят об опосредованном интересе, когда интерес направлен не на знание как таковое, а на что-либо с ним связанное, например на те служебные преимущества, которые может дать образовательный ценз. Оперируя подобными сопоставлениями, наличием, с одной стороны, интереса к знанию как таковому, к науке, к искусству, а с другой — узко личной заинтересованности, обычно резко противопоставляют друг другу непосредственный и опосредованный интерес, всячески подчёркивая при этом значение непосредственного интереса. Действительно, наличие «непосредственного» интереса — к самой учёбе, к знанию, к тому делу, которым человек занимается, очень важно. Способность проявлять интерес к науке, к искусству, к общественному делу независимо от всякой личной заинтересованности составляет одно из важнейших и ценнейших свойств человека. Однако совершенно неправильно всё же так противопоставлять непосредственный интерес и интерес опосредованный. С одной стороны, всякий непосредственный интерес обычно в какой-то мере опосредован сознанием важности, значимости, ценности данного предмета или дела; с другой стороны, не менее важным и ценным, чем способность проявить интерес, свободный от личной заинтересованности, является способность с увлечением, со средоточением всех своих сил делать дело, которое не представляет непосредственного интереса, в силу сознания его нужности, важности, общественной значимости. Собственно, если по-настоящему осознать значимость того дела, которое делаешь, то оно в силу этого неизбежно станет интересным; таким образом, опосредованный интерес переходит в непосредственный; не приходится, значит, внешне противопоставлять их друг другу.

Интересы, далее, могут быть более или менее выявившимися, определившимися, оформленными или находиться в аморфном состоянии. Это аморфное состояние может выражаться в разлитом, не дифференцированном, более или менее легко возбуждаемом (или не возбуждаемом) интересе ко всему

вообще и ни к чему в частности. Они могут быть, наконец, более или менее широкими.

С объёмом интересов связано их распределение. У одних интерес целиком сосредоточен на одном каком-нибудь предмете или узко ограниченной области. Это приводит к одностороннему развитию личности, являясь вместе с тем и результатом такого одностороннего развития. В результате получается сужение личности, которое не исключает возможности относительно значительных достижений и успехов в одной узко ограниченной области, но порождает людей узких, ограниченных, людей в футляре. У других имеется два или даже несколько центров, вокруг которых группируются их интересы. Лишь при очень удачном сочетании, а именно — когда эти интересы лежат в совсем различных областях (например один — в практической деятельности или науке, а другой — в искусстве) и значительно отличаются друг от друга по своей силе, эта бифокальность интересов не создаёт никаких осложнений. В противном случае она легко может повлечь раздвоенность, которая будет тормозить деятельность как в одном, так и в другом направлении: человек ни во что не войдёт целиком, полностью, с головой и с сердцем, с увлечением, с подлинной страстью и ни в чём не создаст ничего выдающегося. Наконец, возможно и такое положение, при котором интересы, достаточно широкие и многосторонние, собраны всё-таки в одной точке, сконцентрированы в одной области и притом настолько значительной, связанной со столькими существеннейшими сторонами человеческой деятельности, что вокруг этого единого стержня может сгруппироваться достаточно широко разветвлённая многообразная система интересов. Именно такая структура интересов является, очевидно, наиболее благоприятной для всестороннего развития личности и вместе с тем той собранности её в одном направлении, которая необходима для успешной деятельности.

Беляев, изучавший посредством длительного наблюдения интересы (иркутских) школьников (ещё не опубликованная диссертация), нашёл уже у них все вышеуказанные разновидности в степени выявленности и распределённости интересов. У одних (Пётр Р-ун 14 лет, Анна Б. 15 лет, Анастасия Е. 15 лет) слабое развитие, аморфное состояние, разбросанность, неустойчивость интересов; у других (Я. 14 лет, Пётр Р. 14 лет) ясно выраженный интерес, ограниченный одной областью (у одного авиация, у другого техника); у третьих (Николай Л. 15 лет, Виктор Д. 19 лет) интересы, не тормозя друг друга, направляются по двум разным руслам (зоология и музыка, литература и рисование); у четвёртых (Николай Н. 17 лет) разносторонние интересы (к точным наукам, естествознанию, литературе, музыке, физкультуре), проявляющиеся по всем направлениям с значительной активностью, но особо ещё ни на чём не сконцентрированные. Наконец, у пятых (В. 13 лет, Михаил Г. 16 лет) при достаточной широте интересов имеется один основной центральный (у первого — к литературе, у второго — к технике), вокруг которого группируются и которому подчиняются все остальные.

Различный объём и распределение интересов, выражающиеся в той или иной их широте и «структуре», сочетаются с той или иной их силой или активностью. В одних случаях интерес может выражаться лишь в некоторой предпочтительной направленности или повёрнутости личности в ту или иную сторону, вследствие которой человек скорее обратит внимание на тот или иной предмет, если он помимо его стараний ему представится. В других случаях интерес может быть настолько силен, что человек активно ищет ему удовлетворения. Так, например, известно немало примеров (М. В. Ломоносов, А. М. Горький), когда интерес к науке или искусству у некоторых людей, живших первоначально в условиях, в которых он вовсе не мог быть удовлетворён, был

настолько силен или велик, что они перестраивали всю свою жизнь и шли на величайшие жертвы лишь бы этот интерес удовлетворить. В первом случае говорят иногда о пассивном, во втором — об активном интересе; но «пассивный» и «активный» интересы — это не столько качественное различие двух видов интересов, сколько допускающие множество градаций количественные различия в их силе или интенсивности. Правда, это количественное различие, достигая определённой меры, переходит в качественное, выражающееся в том, что в одном случае, при «пассивном» интересе, интерес вызывает лишь непроизвольное внимание, во втором, при «активном» интересе, он становится непосредственным мотивом для некоторых реальных практических действий. Оправданное в этом смысле различие «пассивного» и «активного» интереса не является во всяком случае какой-то внешней абсолютной противоположностью; пассивный интерес легко переходит в активный, и наоборот; тот же самый интерес может при незначительном, казалось бы, изменении внешней ситуации легко перейти из одного состояния в другое.

Сила интереса часто, хотя не обязательно, сочетается с его устойчивостью. У очень импульсивных, эмоциональных, неустойчивых натур бывает, что тот или иной интерес, пока он господствует, является интенсивным, активным, но сама пора его господства очень непродолжительна: один интерес быстро сменяется другим. Устойчивость же интереса выражается в длительности, в течение которой он сохраняет свою силу: время даёт количественную меру устойчивости интереса. Но связанная и с силой, устойчивость интереса в основе своей определяется не столько его силой, сколько его глубиной, т. е. степенью проникновения его в основное содержание и свойства личности. Таким образом, первой предпосылкой самой возможности существования у человека устойчивых интересов является наличие у данной личности основного стержня, основной генеральной жизненной линии. Если её нет, нет и устойчивых интересов; при её наличии устойчивыми будут те интересы, которые с ней связаны, отчасти её выражая, отчасти её формируя.

При этом интересы, обычно связанные между собой в пучки или, скорее, в динамичные системы, располагаются как бы гнёздами и лежат не в одном плане, а как бы на различной глубине, поскольку среди них всегда имеются основные, более общие, и другие — производные, более частные. Более общий интерес обычно является и более устойчивым.

Наличие такого общего интереса не означает, конечно, что данный интерес, например к живописи, к музыке, всегда актуален; оно означает лишь, что он легко становится таковым (можно вообще интересоваться музыкой, но в данную минуту не испытывать желания её слушать). Общие интересы — латентные интересы, которые легко актуализируются.

Устойчивость этих общих, генерализованных интересов не означает их косности. Именно в силу их генерализованности устойчивость этих обобщённых интересов может прекрасно сочетаться с их лабильностью, подвижностью, гибкостью, изменчивостью. В различных ситуациях один и тот же общий интерес выступает конкретно как различный, применительно к изменившимся конкретным условиям; тот же интерес принимает различные формы, по-разному проявляется. Таким образом, интересы в общей направленности личности образуют систему подвижных, изменчивых, динамических тенденций с перемещающимся центром тяжести, вечно изменяющихся и всё же единых.

Интерес, т. е. направленность внимания, мыслей, помыслов, может вызвать всё, что так или иначе связано с чувством, со всей обширной сферой человеческих эмоций. То, что так или иначе затрагивает нашу эмоциональность, легко привлекает к себе и на себе сосредоточивает не только наши чувства, но и наши

помыслы; наши мысли естественно сосредоточиваются на том деле, которое нам дорого, на человеке, которого мы любим. В силу чувства, которое мы к нему питаем, для нас приобретает интерес всё, что имеет к нему отношение.

Формируясь на основе потребностей, интерес в психологическом смысле слова никак не ограничивается предметами, непосредственно связанными с потребностями. Уже у обезьян ярко проявляется любопытство, не подчинённое непосредственно пищевой или какой-либо другой органической потребности, тяга ко всему новому, тенденция к манипулированию с каждым попавшимся непривычным предметом, давшая повод говорить об ориентировочном, исследовательском рефлексе или импульсе. Это любопытство, способность обратить внимание на новые, непривычные предметы, которые ещё не связаны с удовлетворением потребностей, имеет очень большое биологическое значение. Оно является существенной предпосылкой для обнаружения новых предметов, способных служить удовлетворению потребностей. Любопытство обезьяны, способность нового, непривычного привлекать её внимание является биологической предпосылкой для развития у человека интереса в специфическом смысле слова — интереса-любознательности.

Любопытство обезьяны, склонность манипулировать со всяким новым, непривычным предметом превратилось в подлинно человеческую любознательность с развитием у человека теоретической деятельности в процессе создания и развития научного знания. Интерес может вызвать у человека всё новое, неожиданное, неизведанное, неразгаданное, проблематичное, — всё, что ставит перед ним задачи и требует от него работы мысли. В ходе исторического развития основные виды интересов у человечества формировались в процессе создания и развития различных областей культуры. Будучи мотивами, побуждениями к деятельности, направленной на создание науки, искусства, интересы являются вместе с тем и результатом этой деятельности. Интерес к технике формировался у человека по мере возникновения и развития техники, интерес к изобразительному искусству — с возникновением и развитием изобразительной деятельности, а интерес к науке — с возникновением и развитием научного знания.

В ходе индивидуального развития интересы формируются у детей по мере того, как они вступают во всё более сознательный и глубокий контакт с окружающим их миром и в процессе обучения и воспитания осваивают результаты исторически складывающейся и развивающейся культуры. Интересы являются и предпосылкою обучения и его результатом. Обучение опирается на интересы детей, и оно же формирует их. Интересы служат поэтому, с одной стороны, средством, которым педагог пользуется, чтобы сделать обучение более эффективным, с другой стороны, интересы, их формирование является целью педагогической работы; формирование полноценных интересов — существеннейшая воспитательная задача обучения.

Интересы формируются и закрепляются в процессе деятельности, посредством которой человек входит в ту или иную область или предмет. Поэтому сколько-нибудь сложившихся устойчивых интересов, русел, которые сколько-нибудь длительно определяли бы их направленность, у маленьких детей ещё нет. У них обычно имеется лишь некоторая подвижная, легко возбуждаемая и быстро угасающая направленность.

Разлитая и неустойчивая направленность ребёнка в значительной мере отражает интересы социального окружения. Отсюда, например, у наших детей в последнее время интерес к авиации. В интересах некоторых детей отражение получают и интересы ближайшего окружения, связанные со сферой деятельности старших членов семьи. Относительно бОльшую устойчивость приобретают те из

этих интересов, которые связываются с деятельностью детей и в которые они, таким образом, входят активно. В результате у детей старшего дошкольного возраста образуются «сезонные» интересы, увлечения, которые держатся в течение некоторого, не очень длительного периода, сменяясь затем другими. Интерес к той или иной деятельности у детей в очень значительной мере укрепляется, когда ребёнку даны конкретные предметы, вещи, которые представляют этот интерес в материализованном виде (строительный материал, набор карандашей или красок, пенал и т. п.). Для развития и поддержания активного интереса к той или иной деятельности очень важно также, чтобы деятельность давала определённый материализованный результат, новый продукт, и чтобы отдельные звенья её отчётливо выступали перед ребёнком как ступеньки, ведущие к цели.

Существенно новые условия для развития интересов у ребёнка создаются с поступлением его в школу и началом обучения различным предметам.

В ходе учебной работы интерес школьников часто фиксируется на предмете, который особенно хорошо поставлен и по которому дети делают особенно ощутимые, очевидные для них самих успехи. Многое здесь зависит от педагога. Но при этом сначала это всё же по большей части ещё интересы недолговечные. Сколько-нибудь устойчивые интересы начинают складываться уже у учащегося средней школы. Раннее появление устойчивых интересов, сохраняющихся на всю жизнь, наблюдается лишь в тех случаях, когда налицо имеется яркое, рано определившееся дарование. Такое дарование, успешно развивающееся, становится призванием; осознанное как таковое, оно определяет устойчивую направленность основных интересов.

Самым существенным в развитии интересов подростка является: 1) начало установления круга интересов, объединённых в небольшое число между собою связанных систем, приобретающих известную устойчивость; 2) переключение интересов с частного и конкретного (коллекционирование в школьном возрасте) на отвлечённое и общее, в частности рост интереса к вопросам идеологии, мировоззрения; 3) одновременное появление интереса к практическому применению приобретённых знаний, к вопросам практической жизни; 4) рост интереса к психическим переживаниям других людей и особенно своим собственным (юношеские дневники), связанный с повышенным интересом к собственной личности и вообще к личностному моменту; 5) начинающаяся дифференциация и специализация интересов. Специальное направление интересов к определённой сфере деятельности, профессии — к технике, к определённой научной области, литературе, искусству и т. д. совершается под влиянием всей сложной системы условий, в которой развивается подросток.

Господствующие интересы проявляются в преимущественно читаемой литературе — в так называемых читательских интересах. У подростков сказывается значительный рост интереса к технической и популярно-научной литературе, а также к путешествиям. Интерес к романам, вообще к художественной литературе возрастает главным образом в юношеские годы; в этом сказывается характерный для этого возраста интерес к внутренним переживаниям, к чувствам, к личностным моментам. Интересы в стадии их формирования ещё лабильны и легко отражают сдвиги в окружающих условиях. Так, обычно у подростков вообще выступающий интерес к технике несомненно особенно возрос у наших подростков в связи с значением, которое приобрела индустриализация страны в построении социализма. Иной удельный вес и, главное, иной совершенно характер приобрели у наших подростков общественные интересы.

Интересы не являются продуктом будто бы в себе замкнутой природы

ребёнка. Они возникают из контакта с окружающим миром; особенное влияние на их развитие оказывают воздействия окружающих людей. Надо, чтобы эти воздействия не совершались лишь стихийно, самотёком. Необходимо, чтобы педагогический процесс сознательно направлял формирование интересов. Подчёркивание значения интересов в педагогическом процессе ни в коем случае не может означать того, что обучение следует приспособлять к имеющимся интересам учащихся. Педагогический процесс, выбор предметов обучения и т. п. основываются на задачах воспитания, на объективных соображениях, и интересы должны быть направлены соответственно этим объективно обоснованным целям. Интересы нельзя ни фетишизировать, ни игнорировать: их надо учитывать и воспитывать.

Развитие интересов совершается частично путём их переключения: исходя из существующего интереса, развивают тот, который нужен. Но это, конечно, не означает, что формирование интересов всегда является перенесением имеющихся интересов с одного предмета на другой или преобразованием одного и того же интереса. У человека появляются новые интересы, приходящие на смену отмирающим, старым, по мере того как он в ходе своей жизни включается в новые задачи и по-новому осознаёт значимость тех задач, которые ставит перед ним жизнь; развитие интересов — не замкнутый в себе процесс их автономного саморазвития. Наряду с переключением уже имеющихся интересов, новые интересы могут возникнуть вне прямой преемственной связи со старыми, путём включения индивида в интересы нового коллектива в результате новых взаимоотношений, которые у него складываются с окружающими. Формирование интересов у детей и подростков зависит от всей сложной системы условий, определяющих формирование личности. Особое значение для формирования объективно ценных интересов имеет умелое педагогическое воздействие. Чем старше ребёнок, тем бОльшую роль может при этом играть осознание им объективной общественной значимости тех задач, которые перед ним ставятся.

Из интересов, формирующихся в подростковом возрасте, очень большое значение имеют профессиональные интересы, играющие существенную роль при выборе профессии и определении всего дальнейшего жизненного пути человека. Тщательная педагогическая работа над формированием интересов, особенно в подростковом и юношеском возрасте, в то время, когда происходит выбор профессии, поступление в специальное высшее учебное заведение, определяющее дальнейший жизненный путь, является исключительно важной и ответственной задачей.

Путь, которым складывается устойчивый профессиональный интерес, иногда бывает очень извилистым. Любопытным документом в этом отношении являются воспоминания женщины-штурмана Расковой. [См. М. Раскова, Записки штурмана, «Знамя», 1939, № 2.] Наряду с подобными случаями, когда устойчивый жизненный интерес, определяющий профессиональную деятельность человека, сформировался очень поздно, известно множество других случаев, когда он складывался очень рано, сохраняясь на всю жизнь. В качестве примера, если для аналогии с Расковой говорить о лётчиках, можно указать на Громова, который ещё мальчиком решил стать лётчиком и затем неуклонно шёл по намеченному пути. Можно было бы привести аналогичные примеры из самых различных сфер деятельности.

В направленности интересов и путях их формирования наблюдаются очень значительные индивидуальные различия.

Идеалы

Какое значение ни придавать потребностям и интересам, очевидно, что они

не исчерпывают мотивов человеческого поведения; направленность личности не сводится только к ним. Мы делаем не только то, в чём испытываем непосредственную потребность, и занимаемся не только тем, что нас интересует. У нас есть моральные представления о долге, о лежащих на нас обязанностях, которые регулируют наше поведение.

Должное, с одной стороны, противостоит индивиду, поскольку оно осознаётся как независимое от него — общественно-всеобще-значимое, не подвластное его субъективному произволу; вместе с тем, если мы *переживаем* нечто как должное, а не только отвлечённо *знаем*, что оно считается таковым, должное становится предметом наших личных устремлений, общественно-значимое становится вместе с тем личностно-значимым, собственным *убеждением* человека, идеей, овладевшей его чувствами и волей. Определяясь мировоззрением, они находят себе обобщённое абстрактное выражение в нормах поведения, своё наглядное выражение они получают в идеалах.

Идеал может выступать в качестве совокупности норм поведения; иногда это образ, воплощающий наиболее ценные и в этом смысле привлекательные человеческие черты, — *образ*, который служит *образцом*. Идеал человека далеко не всегда представляет собой его идеализированное отображение; идеал иногда может находиться даже в компенсаторно-антагонистическом отношении к реальному облику человека; в нём может быть особенно подчёркнуто то, что человек особенно ценит и чего ему как раз недостаёт. Идеал представляет собой не то, чем человек на самом деле является, а то, чем он хотел бы быть, не то, каков он в действительности, а то, каким он желал бы быть. Но было бы, очевидно, неправильно чисто внешне противопоставлять должное и существующее, то, что человек есть, и то, что он желает: то, что человек желает, тоже показательно для того, что он есть, его идеал — для него самого. Идеал человека — это, таким образом, и то и не то, что он есть. Это предвосхищённое воплощение того, чем он может стать. Это лучшие тенденции его развития, которые, воплотившись в образе-образце, становятся стимулом и регулятором этого развития.

Идеалы формируются под особенно большим и непосредственным общественным влиянием. Они в значительной мере определяются идеологией, миросозерцанием. Каждая историческая эпоха имеет свои идеалы — свой идеальный образ человека, в котором время и среда, дух эпохи воплощают наиболее значимые черты. Таков, например, идеал софиста или философа в «век просвещения» в древней Греции, отважного рыцаря и смиренного монаха в феодальную эпоху. Капитализм и созданная им наука имеют свой идеал: «её настоящий идеал — это *аскетический*, но *ростовщический* скряга и *аскетический*, но *производящий раб*». [К Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. III, 1929, стр. 657; К. Маркс, Ф. Энгельс, Соч. Т. 42. С. 131.] Наша эпоха в нашей стране создала свой идеал, выдвинув в идеальном человеческом образе черты и свойства, выковывающиеся в борьбе за социалистическое общество и творческом труде по его построению.

Иногда идеалом служит обобщённый образ, образ как синтез основных, особенно значимых и ценимых черт. Часто в качестве идеала выступает определённая конкретная историческая личность, в которой эти черты особенно полно и ярко воплотились. Так, Сталин выдвигает Ленина в качестве идеала, который должен направлять поведение советских людей, служить им мерилом и образцом, и точно так же образ самого Сталина тоже служит сейчас для трудящихся всего мира таким же идеалом-образцом. Наличие определённого идеала вносит чёткость и единство в направленность личности.

В раннем возрасте идеалом в большой мере служат люди ближайшего

окружения — отец, мать, старший брат, кто-нибудь из близких, затем учитель. Позже в качестве идеала, на который подросток, юноша хотел бы походить, выступает историческая личность, очень часто кто-либо из современников. У наших детей, широко включённых в общественную жизнь, значительно чаще, чем у детей, живущих в замкнутой атмосфере буржуазной семьи, уже в раннем возрасте идеалом служит историческая личность, вожди и герои Советского Союза.

В идеалах человека ярко проявляется его общая направленность. Проявляясь в них, она через них и формируется. Идеалы формируются под определяющим воздействием общественных оценок. Воплощаясь в идеале, через его посредство эти общественные оценки формируют общую направленность личности.

* * *

Потребности, интересы, идеалы составляют различные стороны или моменты многообразной и вместе с тем в известном смысле единой направленности личности, которая выступает в качестве мотивации её деятельности.

Между различными побуждениями человеческой деятельности, потребностями и интересами человека обычно устанавливается определённая иерархия. Она определяет вступление в действие того или иного побуждения и регулирует направление наших мыслей и действий.

Сплошь и рядом бывает, что мы полны тревоги и волнений из-за того, что задеты какие-то наши интересы. Но стоит надвинуться вдруг серьёзной беде, угрожающей значительно более насущным, жизненным нашим интересам, и забота об интересах, судьба которых только что ещё так волновала, теряет всякую актуальность. Они перестают почти для нас существовать. Непонятным, почти диким кажется, как могли мы принимать так близко к сердцу такие второстепенные интересы: «можно ли волноваться из-за таких пустяков?» Мы поглощены нависшей над нами угрозой. «Только бы миновала нависшая над нами беда, и больше нам ничего не нужно». Но вот беда миновала, и оказывается — как только угроза более насущным потребностям и интересам отпала или хотя бы только отступила, как снова начинают выступать и затем подниматься во весь рост утратившие было всякую актуальность интересы; «пустяки» снова стали важными; снова на них сосредоточены мысли, с ними связаны заботы и надежды. Самые насущные нужды обеспечены, им ничего не угрожает — значит нечего о них и думать. Актуальнее сейчас другое; на очереди другие интересы; наши радости и печали теперь связаны с их судьбой.

Таков общий закон: пока актуальны первичные, более насущные потребности и интересы, отступают вторичные, менее насущные; по мере того как более первичные теряют в своей остроте и актуальности, одни за другими выступают последующие. Потребность и интересы различной значимости для личности выступают в сознании в определённой последовательности. Эта последовательность определяется вышеуказанным законом.

Облик личности существенно определяется, во-первых, уровнем, на котором находятся основные потребности, интересы, вообще тенденции личности. Этим прежде всего определяется бОльшая или меньшая значительность либо убогость её внутреннего содержания. У одних людей всё сведено к элементарным, примитивным интересам; в личности и жизни других они играют подчинённую роль: над ними целый мир других интересов, связанных с самыми высшими областями человеческой деятельности. Облик человека существенно меняется в зависимости от того, какой удельный вес приобретают эти высшие интересы.

Для облика личности существенное значение имеет, во-вторых, круг её потребностей, интересов, идеалов. Объём или широта этого круга определяет содержательность, диапазон человека.

Различие круга интересов определяет различную по своему содержанию базу духовной жизни личности — от духовно нищенской, убогой жизни одних людей до поражающей своим богатством и содержательностью жизни других. Вопрос о широте духовной жизни личности, очевидно, теснейшим образом переплетается с вопросом об её уровне. Прежде всего не может быть речи об особой широте и богатстве там, где все потребности и интересы человека ограничены уровнем элементарных потребностей и интересов. Сколько-нибудь значительное увеличение широты, богатства интересов может совершаться лишь посредством перехода к высшим уровням.

Далее, та же степень узости интересов, даже сосредоточие всей направленности личности на одной потребности, на одном интересе, приобретает совершенно иное качество в зависимости от того, на каком уровне лежит эта потребность или этот интерес; одно дело, когда речь идёт о потребности или интересе, который в силу своей элементарности сам является очень узким, совсем другое дело, когда хотя личность и сосредоточена вся на одном интересе, но сам-то интерес этот, эта мысль и страсть так значительны, что с их высоты перед личностью, даже и сосредоточенной на них одних, открываются всё же широкие горизонты.

В тесной связи с вопросами об уровне и богатстве или содержательности потребностей и интересов личности, для её строения и облика существенное значение имеет и их распределение. Жизнь одного человека целиком сосредоточена на чём-нибудь одном, на одной узко ограниченной области; всё развитие личности совершается односторонне, однобоко, направляясь по одному — у одних более, у других менее значительному — руслу. В других случаях в жизни и строении личности имеются две или вообще несколько как бы выдающихся, вершинных точек, между которыми иногда более или менее бесконфликтно распределяется, а иногда, двоясь, расщепляется жизнь личности. Наконец, бывает так, — и это, очевидно, самая благоприятная из возможностей, — что личность одновременно и многогранна и едина; её потребности и интересы одновременно не только содержательны и в этом смысле богаты, но и многообразны, и тем не менее во всём своём содержательном многообразии сосредоточены вокруг единого центра, который и является подлинным средоточием духовной жизни данной личности. В идеале выступает всесторонне и гармонически развитая личность, личность, своими потребностями и интересами связанная со всеми основными сферами человеческой деятельности, так что все они, отражаясь и сочетаясь в ней, образуют подлинное единство.

Изучение потребностей, интересов, идеалов, установок и тенденций, вообще направленности личности даёт ответ на вопрос: *чего* человек *хочет*, к чему он стремится? Но вслед за вопросом, чего человек хочет, естественно и закономерно встаёт другой: а *что* он *может*? Это вопрос о его способностях, дарованиях, одарённости.

Глава XVIII. Способности

Встречаясь в жизни с различными людьми, наблюдая за ними в работе, сопоставляя их достижения, сравнивая темпы их духовного роста, мы постоянно убеждаемся в том, что люди более или менее значительно отличаются друг от друга по своим способностям.

Термин «способность» употребляют в житейском обиходе очень широко; в психологической литературе им немало злоупотребляли. Так называемая

«психология способностей» сильно дискредитировала это понятие. Наподобие мольеровского учёного врача, который «объяснял» усыпляющее действие опиума тем, что опиум имеет «способность» усыплять, эта психология объясняла любое психическое явление тем, что приписывала человеку соответствующую «способность». Способности, таким образом, в учёном арсенале этой психологии служили нередко для того, чтобы избавиться от необходимости вскрыть закономерности протекания психических процессов. Поэтому современная научная психология выросла в значительной мере в борьбе против психологии способностей. «Функции» тоже нередко трактовались как такие способности; это в свою очередь означало, что способности трактовались как органические функции и в связи с этим рассматривались как некие первичные, природные, преимущественно врождённые особенности. Ввиду этого, прежде чем вводить понятие «способности» в систему психологической науки, необходимо точнее очертить его истинное содержание.

Всякая способность является способностью к чему-нибудь, к какой-то деятельности. Наличие у человека определённой способности означает пригодность его к определённой деятельности. Всякая более или менее специфическая деятельность требует от личности более или менее специфических данных. Мы говорим об этих данных как о способности человека. Способность должна включать в себя различные психические свойства и данные, необходимые в силу характера этой деятельности и требований, которые от неё исходят.

Способности имеют органические, наследственно закреплённые предпосылки для их развития в виде *задатков*. Люди от рождения бывают наделены различными задатками, хотя различия эти не так велики, как это утверждают те, которые различия в способностях ошибочно целиком сводят к различию врождённых задатков. Различия между людьми в задатках заключаются прежде всего в прирождённых особенностях их нервно-мозгового аппарата — в анатомо-физиологических, функциональных его особенностях. Исходные природные различия между людьми являются различиями не в готовых способностях, а именно в задатках. Между задатками и способностями ещё очень большая дистанция; между одними и другими — весь путь развития личности. Задатки очень многозначны; они могут развиваться в различных направлениях. Задатки — лишь предпосылки развития способностей. Развиваясь на основе задатков, способности являются всё же функцией не задатков самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент, как предпосылка. Включаясь в развитие индивида, они сами развиваются, т. е. преобразуются и изменяются.

Для доказательства наследования способностей обычно указывают на существование семейств, в которых несколько поколений проявляли однородную по своей направленности одарённость. Так, в семье Иоганна Себастьяна Баха в пяти поколениях его предков, братьев и потомков насчитывается не менее 18 значительных музыкальных дарований, из них 11 приходится на его родственников по нисходящей линии, причём в семье было всего 10 мужчин, не обнаруживших музыкальных дарований. Можно также указать на семью Ч. Дарвина, исключительно богатую целым рядом даровитых людей, на Миллей и др. Однако, когда из подобных данных непосредственно заключают о наследственности способностей, относя их исключительно за счёт наследственных особенностей организма, то допускают явную ошибку, ее учитывая одного обстоятельства: в семье с большим количеством музыкальных дарований музыкальный отец не только передаёт своим детям определённые гены, но и оказывает влияние на развитие детей.

Наследственность включается, конечно, в качестве одного из условий в

развитие человека, но его способности являются не прямой, непосредственной функцией его наследственности. Во-первых, наследственное и приобретённое в конкретных особенностях личности образуют неразложимое единство; уже в силу этого нельзя относить какие-либо конкретные психические свойства личности за счёт одной лишь наследственности, взятой самой по себе. Во-вторых, наследственны могут быть не сами психические способности в их конкретном психологическом содержании, а лишь органические предпосылки их развития. Органические предпосылки развития способностей человека *обусловливают*, но не *предопределяют* одарённости человека и возможностей его развития.

Мы говорим о *врождённости* задатков, наряду с этим говорят о наследственности способностей. Необходимо уточнить и разграничить эти понятия. Под врождённым естественно понимать то, что уже имеется к моменту рождения; под *наследственным* то, что посредством определённых органических механизмов передаётся индивиду от его предков. Эти понятия не тожественные ни по форме, ни по существу. Первое понятие описательное: оно констатирует факт; второе — объяснительное: оно вскрывает его источник. Они не совпадают и по содержанию; то, что оказывается врождённым, т. е. наличным к моменту рождения, вовсе не должно быть продуктом одной лишь изолированно взятой наследственности; оно обусловлено и предшествующим ходом эмбрионального развития. С другой стороны, наследственно обусловленное вовсе не должно выступать уже оформившимся к моменту рождения; так, например, несомненно наследственно обусловленные изменения, связанные с половым созреванием, выступают, однако, лишь в более или менее отдалённый от рождения период.

Таким образом, врождённое не сводится к наследственному и наследственное не сводится к врождённому.

Значение врождённых задатков для разных способностей различно. Значение их относительно рельефно выступает в таких способностях, как, например, музыкальные, существенной предпосылкой которых является достаточно тонкий слух, т. е. качество зависящее от свойств периферического (слухового) и центрального нервного аппарата. Особенности строения нервно-мозгового аппарата — это прирождённые задатки. Но это именно задатки для развития музыкальных способностей, предпосылки их развития, а не сами эти музыкальные способности. Музыкальные способности в подлинном смысле слова — это свойства и данные, необходимые для занятия музыкальной деятельностью, т. е. исполнения музыки, сочинения музыки (композиции) или полноценного художественного восприятия её. Музыкальные способности в этом единственно правомерном смысле слова являются не врождёнными свойствами организма, а результатом развития личности; врождённые задатки и являются лишь необходимыми предпосылками; они зависят от всего пути развития личности. Конкретно (если продолжать развитие мысли на примере музыкальных способностей) развитие музыкальных способностей композитора может зависеть от того, найдёт ли он творческие замыслы, сюжеты, адекватные его техническим средствам, и технические средства, адекватные его замыслам, и т. п.

Не подлежит сомнению, что люди очень значительно разнятся не только по своим врождённым задаткам, но и по своим способностям — как по их степени, так и по их характеру. Эти различия в способностях — продукт не врождённых задатков самих по себе, а всего хода развития личности, в который врождённые задатки включаются как исходная предпосылка.

Способность развивается на основе различных психофизических функций и психических процессов. Она — сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе

определённым образом организованной деятельности вырабатываются.

При развитии способностей в процессе деятельности существенную роль играет своеобразная диалектика между способностями и умениями. Способности и умения, совершенно очевидно, не тожественны, но они всё же теснейшим образом друг с другом связаны; притом связь эта взаимная. С одной стороны, освоение умений, знаний и т. д. предполагает наличие известных способностей, а с другой — само формирование способности к определённой деятельности предполагает освоение связанных с ней умений, знаний и т. д. Эти умения, знания и т. д. остаются чем-то совершенно внешним для способностей человека, лишь пока они не освоены. По мере того как они осваиваются, т. е. превращаются в личное достояние, они перестают быть только знаниями, умениями, полученными извне, а способствуют развитию способностей. Так, по мере того как человек на материале определённой системы знания по-настоящему осваивает приёмы обобщения, умозаключения и т. д., у него не только накопляются определённые умения, но и формируются определённые способности. Обучение, как подлинно образовательный процесс, тем именно и отличается от простой тренировки, что в нём через умения и знания формируются способности.

Способность закрепляется в личности как более или менее прочное её достояние, но она исходит из требований деятельности и, будучи способностью к деятельности, она в деятельности и формируется. Когда мы изучали, например, воображение, мы вскрыли, как направленность личности, сознание которой отображает действительность, порождает характерную для воображения тенденцию к преобразованию отображаемого. Это была не органическая функция, как, например, чувствительность, и не способность, а определённая закономерность протекания психических процессов. Но в условиях определённой творческой деятельности — писателя, художника, музыканта — осуществление этих процессов преобразования включает целый ряд дополнительных предпосылок и данных; вбирая их в себя, человек в процессе деятельности формирует в себе специфические способности.

Если речь идёт, например, о музыкальном творчестве, то деятельность воображения предполагает, с одной стороны, наличие достаточно ярких, богатых, тонко нюансированных ощущений и представлений; с другой — эта деятельность требует для своего осуществления специальной техники, которая формируется и развивается на основе исторического развития музыки. Развитие творческого воображения музыканта как конкретной способности может (как мы видели на примере Н. А. Римского-Корсакова) оказаться скованным недостаточной или неадекватной ему техникой, и лишь овладение художником новыми техническими средствами создаёт возможность дальнейшего развития творческих музыкальных способностей. Таким образом, никак не совпадая, конечно, со способностями, умения, техника данной деятельности, навыки, знания, с ней связанные, являются, однако, существенным условием развития соответствующих способностей — так же как наличие соответствующих способностей является условием для овладения этими умениями и пр. Способности формируются по мере того как человек, осваивая их, овладевает необходимыми для деятельности умениями.

Конкретная музыкальная способность к композиции — это целый комплекс различных данных, которые в самом процессе деятельности, взаимодействуя друг с другом, образуют единое специфическое целое. Так же по существу обстоит дело с каждой способностью.

Способности квалифицируют личность как субъекта деятельности: будучи принадлежностью личности, способность, конечно, сохраняется за личностью как потенция и в тот момент, когда она не действует. В итоге способность — это

сложная синтетическая особенность личности, которая определяет её пригодность к деятельности. Будучи пригодной для деятельности, способность в деятельности и формируется. Более или менее специфические данные, которые требуются для определённой деятельности, лишь в деятельности и через посредство её могут сформироваться на базе тех или иных задатков.

Деятельность человека — это, говоря конкретно, трудовая деятельность, посредством которой человек в процессе исторического развития, изменяя природу, создаёт материальную и духовную культуру. *Все специальные способности человека — это*, в конце концов, различные проявления, стороны общей его *способности к освоению достижений человеческой культуры и её дальнейшему продвижению*. Способности человека — это проявления, стороны его способности к обучению и к труду.

Означая способность к труду и обучению, способности человека в обучении и труде формируются. Совершенно ошибочной является та общераспространённая точка зрения, будто способности человека, как нечто готовое и законченное до своего выявления, в деятельности человека и её продуктах лишь выявляются вовне, оставаясь и после своего выявления и независимо от него тем же, чем они были до того. В действительности между способностями человека и продуктами его деятельности, его труда, этими материализованными сгустками человеческих способностей, существует глубочайшая взаимосвязь и теснейшее взаимодействие. Реализуясь в тех или иных достижениях, способности человека не только проявляются, а также формируются и развиваются. Способности человека развиваются и отрабатываются на том, что он делает. То, что человек сделал, не является только проявлением его будто бы заранее фиксированных способностей, а их реализацией и развитием.

Человеческие способности, характеризующие человека в отличие от всех других живых существ, составляют *природу* человека, но сама природа человека — продукт *истории*. Природа человека формируется и изменяется в процессе исторического развития в результате трудовой деятельности человека. Способности человека — продукт истории; они формировались в процессе исторического развития: интеллектуальные способности человека формировались, по мере того как, изменяя природу, человек познавал её; художественные — изобразительные, музыкальные и т. п. способности к искусству формировались и развивались у человека, по мере того как в ходе исторического развития создавались и развивались различные виды искусства.

На различных этапах исторического развития способности приобретают конкретно иное содержание. По мере того как человечество создавало новые области и достижения культуры, материализованные в продуктах общественной практики, порождались или развивались новые способности, и прежние способности получали новое конкретное содержание. Развитие музыки, возникновение нового музыкального строя или перспективного изображения были развитием нового художественного восприятия, новых — музыкальных или изобразительных — способностей.

С расширением человеческой трудовой деятельности и появлением всё новых видов её у человека формировались и новые способности. Человеческие способности и их структура зависят от исторически развивающихся форм разделения труда. Возрастающие разделение и специализация труда привели к специализации человеческих способностей. «Различие *природных дарований* у индивидов, — пишет К. Маркс, — есть не столько причина, сколько *следствие* разделения труда». [Маркс и Энгельс, Соч., т. III, 1929, стр. 666]

Выявляя зависимость структуры человеческих способностей от

исторически изменяющихся форм разделения труда, К. Маркс в блестящем и тонком анализе вскрывает изменение психики человека при переходе от ремесла к мануфактуре, от мануфактуры к крупной промышленности, от её начальных к более поздним, зрелым капиталистическим формам (см. «Капитал», т. I, гл. 12 и 13). Развитие мануфактуры и разделение труда приводит к крайней специализации способностей, к формированию «частичного рабочего, простого носителя известной частичной общественной функции» («Капитал», т. I, стр. 406, изд. 1936 г.). Дальнейшее развитие механизации промышленности, при которой различные виды физического труда теряют характер специальности, создаёт технические предпосылки для развития индивида, который уже не прикован исключительно к одной частной функции, для которого и различные общественные функции являются сменяющими друг друга формами деятельности. В условиях капиталистического общества этот новый сдвиг в технических условиях труда используется, однако, для того, чтобы ещё больше деквалифицировать рабочего, вырыть ещё бОльшую пропасть между физическим трудом, теперь уже не требующим никаких специальных знаний, и умственным трудом, посвящённым науке, отделившейся от производства, от практической деятельности работника. Лишь в условиях социалистического общества сдвиги в технике труда, связанные с ростом производительных сил, могут быть использованы и фактически используются для преодоления противоположности физического и умственного труда и для всестороннего развития всех способностей личности.

Общая одарённость и специальные способности

В ходе исторического развития у человечества вырабатываются различные специализированные способности. Все они являются разнообразными проявлениями способности человека к самостоятельной трудовой деятельности и к освоению в процессе обучения того, что было создано человечеством в его историческом развитии. В результате дифференцируются специальные способности к различным видам деятельности и общая способность, которая по существу является вообще способностью к обучению и труду.

Общую способность часто обозначают термином «одарённость». Под одарённостью в таком случае, в отличие от специальных способностей или дарований, разумеют общую даровитость; в зарубежной литературе её обычно отожествляют с интеллектом.

Нужно, однако, сказать, что если под общей одарённостью разуметь взятую в её единстве совокупность всех данных человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, то в неё включается не только его интеллект, но в единстве и взаимопроникновении с интеллектом и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента — эмоциональная впечатлительность, тонус, темпы деятельности и т. д.

Вопрос об общей и специальной одарённости оказался очень дискуссионным. Одни, как Э. Торндайк, склонны свести одарённость к сумме специальных способностей, вовсе собственно отрицая общую одарённость, другие, как Ч. Спирмен (Spearman), В. Штерн и А. Пьерон, признают общую одарённость, но сплошь и рядом противопоставляют её специальным способностям. Некоторые из числа этих последних, как Ч. Спирмен, трактуют её, как специальную функцию центральной нервной системы, превращая таким образом одарённость в биологически закреплённое константное свойство.

Дифференциация и специализация способностей в действительности зашла так далеко, что для ряда учёных утраченной оказалась их общая основа и внутреннее единство. При этом в процессе этой всеобщей специализации

способности к различным специальным видам деятельности — технической, изобразительной, музыкальной и т. д. — стали представляться совершенно не связанными друг с другом. Далее, господство аналитических функциональных тенденций привело к тому, что ряд учёных пришёл к отрицанию единства познавательных способностей и стал сводить интеллект к совокупности отдельных механизмов и функций. Понятия такого порядка, как интеллект, раскрываются лишь в плане конкретных действенных взаимоотношений индивида с окружающей действительностью. Психология, которая знает только точку зрения механизмов и органических функций, собственно неизбежно должна прийти к расщеплению таких понятий и в них выражающейся более конкретной и синтетической психологической характеристики личности. Эти «аналитические» теории одарённости в силу свойственных им механистических тенденций грешат тем, что для них при решении вопроса об одарённости утрачивается реальное единство человеческой личности, в частности её интеллектуального облика.

С другой стороны, в тех теориях общей одарённости, в которых последняя берётся вне отношения к конкретным видам деятельности и конкретным способностям, утрачиваются конкретные черты интеллектуального облика реального живого человека. Каждый человек, о котором вообще можно с полным правом сказать, что он умён, умён по-своему; ум его по-разному проявляется в различных сферах деятельности или областях применения. Специальные способности определяются в отношении к отдельным специальным областям деятельности. *Внутри* тех или иных *специальных* способностей проявляется *общая* одарённость индивида, соотнесённая с более *общими* условиями *ведущих* форм человеческой деятельности.

В конечном счёте равно несостоятельны как попытка свести одарённость к простой механической сумме специальных способностей, так и попытка свести общую одарённость к внешнему противопоставлению специальным способностям.

Лишь единство общих и специальных свойств, взятых в их взаимопроникновении, очерчивает истинный облик одарённости человека. Несмотря на многообразие своих проявлений, она сохраняет внутреннее единство. Доказательством этому служат многочисленные случаи, которыми особенно богата наша действительность, когда человек, выявивший себя в одной области, при переходе на другую работу и на ней проявляет не меньшие способности. При этом общая одарённость является не только предпосылкой, но и результатом всестороннего развития личности. Так же как образование специальных способностей является не только предпосылкой, но и следствием разделения труда в историческом плане и специализированного образования в плане индивидуального развития, так и развитие общей одарённости существенно определяется всесторонним в подлинном смысле слова политехническим обучением и всесторонним развитием личности.

Способности человека реально даны всегда в некотором единстве общих и специальных (особенных и единичных) свойств. Нельзя внешне противопоставлять их друг другу. Между ними имеется и различие и единство. Это положение относится как к взаимоотношению общих и специальных умственных способностей, так и к взаимоотношению общей одарённости и специальных способностей. Наличие определённой специальной способности, особого, достаточно ярко выявившегося таланта накладывает определённый отпечаток на общую одарённость человека, а наличие общей одарённости в ещё большей мере сказывается на характере каждой специальной способности. Общая одарённость и специальные способности в этом смысле как бы взаимопроникают друг друга; они два компонента единого целого. Но общая одарённость и.

специальные способности, т. е. общие и специальные компоненты одарённости, однако, далеко не всегда совпадают. Факты свидетельствуют о том, что бывает общая одарённость без ярко выраженных, оформившихся специальных способностей, и бывают также специальные способности, которым не отвечает соответственная общая одарённость. Взаимоотношение общей одарённости и специальных способностей для разных способностей различно. Чем бОльшую роль в той или иной специальной способности играют специальные задатки (например связанные с врождёнными свойствами соответствующего нервного аппарата) и специальная техника, тем меньшим может оказаться соответствие или даже тем больше диспропорция между специальными способностями и общей одарённостью. Чем менее специфически «технический» характер носит та или иная специальная способность, тем больше её соответствие, связь и взаимопроникновение с общей одарённостью. Нередко приходится встречать музыкантов с значительными способностями виртуозов-исполнителей и очень невысоким умственным уровнем. Но нельзя быть большим музыкантом, художником, не обладая общей даровитостью. Чем более высокого порядка та или иная специальная способность, тем теснее её взаимосвязь с общей одарённостью.

Развитие реальной конкретной личности совершается в конкретных условиях; в соответствии с конкретным ходом развития личности совершенно специфично и индивидуализированно, в каждом конкретном случае по-иному, развивается и её одарённость. Одарённость одного человека так же отлична от одарённости другого, как различна и их жизнь. Способности складываются в процессе развития; в процессе развития происходит специализация одарённости, в одном случае меньшая, в другом бОльшая; у одних — более, у других — менее равномерная, в зависимости от хода развития личности, в частности от направления и характера обучения — более односторонне специализированного или более всестороннего, политехнического, более или менее совершенного. В результате у одного человека можно констатировать общую даровитость, которая проявляется по разным направлениям, при отсутствии специализированного в одном направлении таланта; у другого развитие, благодаря условиям, в которых оно происходило, направлению и характеру обучения и т. д., пошло по определённому, специализированному руслу и привело к тому, что его способности в одном каком-нибудь направлении оформились как уже определившийся специальный талант. Более раннее и успешное развитие одной способности, опередившее развитие остальных, создаёт всё новые дополнительные предпосылки — путём привлечения интереса к данной области, особенно успешного продвижения и т. п. — для дальнейшего развития данной способности, которая более или менее значительно и ярко выступает у данного человека. У третьего, наряду с одним особенно ярко выявившимся и уже оформившимся талантом, отчётливо наметился второй; развитие идёт преимущественно по двум основным руслам.

Отношение между общей одарённостью и специальными способностями не является, таким образом, каким-то статическим отношением двух внешних сущностей, а изменяющимся результатом развития. В процессе развития возникает не только тот или иной уровень, но и та или иная — более или менее значительная, более или менее равномерная — дифференциация или специализация способностей. Конкретное отношение между общей и специальной одарённостью или общими и специальными компонентами одарённости человека, их различие и единство складываются в процессе развития и в процессе развития изменяются. Развитие специальных способностей, специфический профиль одарённости каждого человека является не чем иным,

как выражением индивидуального пути его развития.

Само развитие специальных способностей является сложным процессом. Каждая специальная способность имеет свой специфический путь развития, в ходе которого она дифференцируется, формируется и отрабатывается. Для каждой из них конкретно, по-иному, специфично ставится и вопрос с роли природных предпосылок; для музыкального дарования, например, в котором существенную роль играют качества слуха, природные предпосылки имеют иное значение, чем для теоретических способностей в области науки.

Специфичность пути развития специальных способностей сказывается и на времени их выявления. Можно эмпирически установить определённую хронологическую последовательность выявления творческих способностей. Рано проявляются дарования в искусстве, прежде всего в музыке. Поэтому очень существенное значение имеет та большая забота, которая у нас сейчас уделяется выявлению и развитию юных художественных дарований, в частности дарований музыкальных. Примерами очень раннего проявления музыкального творчества могут служить трёхлетний В. А. Моцарт, четырёхлетний Ф. Й. Гайдн, пятилетний Я. Л. Ф. Мендельсон, С. С. Прокофьев, выступивший композитором в 8 лет, Ф. Шуберт — в 11 лет, К. М. Вебер — в 12, Л. Керубини — в 13 лет. Но, за совсем редкими исключениями, самостоятельное творчество, имеющее объективное значение, проявляется лишь к 12—13 годам. В пластических искусствах призвание и способность к творчеству проявляются несколько позже — в среднем около 14 лет. У С. Рафаэля и Ж.-Б. Греза они проявились в 8 лет, у А. Ван-Дейка и Джотто — в 10 лет, у Б. Микель-Анджело — в 13 лет, у А. Дюрера — в 15 лет. В области поэзии склонность к стихосложению проявляется очень рано, но поэтическое творчество, имеющее художественную ценность, обнаруживается, несколько позже.

Вне области искусства, где личное творчество выступает раньше, чем в науке, наиболее ранним является техническое изобретательство. Поэтому вполне обоснованным и очень важным является то внимание, которое у нас уделяется юным изобретателям. Ж. В. Понселе, будучи 9 лет, разобрал часы, которые он купил, чтобы изучить их устройство, и потом собрал их как следует. Френель в том же возрасте посредством настоящих опытов нашёл, при какой длине и каком калибре снаряд из игрушечных пушек летит всегда дальше. В научной области творчество вообще проявляется значительно позже, обычно лишь после 20 лет. Раньше всех других дарований выявляются математические. Почти все учёные, проявившие себя до 20 лет, были математиками. Примерами раннего проявления математических дарований могут служить Б. Паскаль, Г. В. Лейбниц, И. Ньютон, Ж. Л. Лагранж, К. Ф. Гаусс, Э. Галуа и др.

Одарённость и уровень способностей

Проблема одарённости — это прежде всего качественная проблема. Первый, основной вопрос — это вопрос о том, *каковы* способности человека, *к чему* у него способность и в чём их качественное своеобразие. Но эта качественная проблема имеет и свой количественный аспект.

Исследования различных видов специальной одарённости проводились по большей части в связи с практикой профессиональной ориентации и профессиональной одарённости. Таковы, например, работы по одарённости технической (Е. Кокса и др.), художественной, изобразительной (Р. Эйлера), музыкальной (Г. Ревеша, К. Сишора). В советской психологии вопросу о музыкальных способностях посвящено большое исследование Б. М. Теплова. [Б. М. Теплов, Способности и одарённость, «Учёные записки Государственного научно-исслед. института психологии», т. II, М. 1941, стр. 3—56.]

Способности могут различаться не только по своему качеству или направленности, но и по своему уровню или масштабу. У одного и того же человека могут быть разные способности, но одна из них может быть более значительной, чем другие. С другой стороны, у различных людей наблюдаются одни и те же способности, т. е. способности к одной и той же деятельности, но способности этих людей могут быть различны — у одних больше, у других меньше.

В житейском обиходе, когда говорят, например, об одарённых детях, под одарённостью к дарованием разумеют по большей части высокий уровень способностей; в психологической литературе одарённость обозначает вообще любой уровень способностей. Под общей одарённостью при этом разумеют уровень общих способностей, проявляющихся как способность к общему (общеобразовательному) обучению, а под специальной одарённостью или дарованием — уровень специальных способностей, технических, музыкальных и т. п.

Особенно высокий уровень одарённости обозначают понятиями талант и гений.

Талант и гений различаются прежде всего по объективной значимости и вместе с тем оригинальности того, что они способны произвести. Талант характеризуется способностью к достижениям высокого порядка, но остающимся в принципе в рамках того, что уже было достигнуто; гениальность предполагает способность создавать что-то принципиально новое, прокладывать действительно новые пути, а не только достигать высоких точек на уже проторённых дорогах. Для талантливости человека показательным может быть и то, как он осваивает созданное человечеством; гениальность предполагает способность к подлинному творчеству. Такой высокий уровень одарённости, который характеризует гения, неизбежно связан с незаурядностью в разных или даже во всех областях. Для характеристики универсализма, часто свойственного гениям, достаточно назвать Аристотеля, Леонардо да Винчи, Р. Декарта, Г. Лейбница, М. В. Ломоносова, К. Маркса и др. И одарённость гения всегда имеет, однако, определённый профиль, и в нём какая-то сторона доминирует, какие-то способности особенно выявлены и оформлены в основном направлении его творчества.

Означая уровень способностей личности к обучению и производительному труду, которые формируются в ходе обучения и трудовой деятельности, одарённость лишь по ходу учебной и трудовой деятельности и может быть определена. Всякие попытки её определения вне этой деятельности, в отрыве от обучения и развития (например, посредством тестов), заранее обречены на неудачу.

Наиболее убедительным доказательством значительности способностей человека является значительность его достижений в смысле их уровня и качества. Но этот показатель при всей его очевидности не даёт возможности распознать и должным образом оценить способности человека в процессе их становления.

Существенным показателем значительности способностей в процессе их развития могут служить темпы, лёгкость усвоения и быстрота продвижения. Ещё более непосредственным выражением и доказательством способностей, чем быстрота и успешность овладения знаниями, мы бы считали то, какой сдвиг в умении мыслить и т. п. даёт овладение определённым кругом знаний. У разных детей и разных людей освоение одного и того же круга знаний даёт различное продвижение в мышлении, в умственном развитии. Говоря языком американской педагогической психологии, можно сказать, что показателем одарённости может служить широта переноса, которая достигается различными индивидами в процессе обучения.

Показателями одарённости могут служить и время проявления способностей: раннее их проявление — при прочих равных условиях — служит одним из симптомов значительности дарований. Однако обратное заключение не обосновано: из того, что в раннем возрасте способности не выявились сколько-нибудь ярко, никак нельзя делать отрицательного вывода относительно перспектив дальнейшего их развития. История науки и искусства знает немало случаев, когда люди, ставшие в будущем крупнейшими учёными, писателями, художниками, в раннем возрасте особенно не проявляли исключительных способностей. Бывает также, что, рано появившись, дарование затем не развивается так, как этого можно было бы ожидать: есть люди, которые обещают в молодости больше, чем они дают в зрелости. Это нередко случается с вундеркиндами. Таким образом, раннее проявление способностей не является универсальным критерием одарённости. Оно может быть учтено лишь как один более или менее существенный момент в общей совокупности конкретных условий развития человека. Вообще, когда пользуются любым из вышеперечисленных показателей для суждения об одарённости — будь то значительность достижений или темпы продвижения, необходимо брать не голый результат развития сам по себе; для того чтобы судить об одарённости, необходимо оценивать *результаты* или быстроту развития в соотношении с его *условиями*, потому что одинаковые достижения в учении или работе при различных условиях могут свидетельствовать о неодинаковых способностях и разные достижения при разных условиях могут свидетельствовать об одинаковых способностях. Умение добиться больших достижений при внешне трудных условиях свидетельствует, конечно, об особенно больших способностях. Так, нужно, конечно, иметь совершенно исключительное дарование, чтобы, начав жизнь в тех условиях, в каких её начинали, например, М. В. Ломоносов или А. М. Горький, дойти, как они, до вершин культуры и творчества. Нужно, однако, учесть, что сила сопротивляемости неблагоприятным условиям и способность пробиться сквозь них зависит от очень многих данных, не только непосредственно от способностей, но и от волевых качеств личности. Не подлежит сомнению, что некоторые люди, которые при благоприятных условиях могли бы широко развернуть свои способности и очень многое создать, оказываются не в силах преодолеть те внешние препятствия, которые создают неблагоприятные условия для их развития. Поэтому развитие способностей очень существенно зависит от общественных условий.

Теории одарённости

Изучению одарённости посвящено очень много работ. Однако полученные результаты никак не адекватны количеству затраченного на эти работы труда. Это объясняется ошибочностью исходных установок очень многих из этих исследований и неудовлетворительностью тех методик, которыми они по большей части пользовались. Ненадёжность и неоднозначность результатов этих исследований очень наглядно выступает в исследованиях влияния наследственности и среды, проведённых по согласованной программе целым рядом психологов Стэнфордского и Чикагского университетов во главе с Л. Терменом и Ф. Фрименом. Предметом изучения было влияние на одарённость целого ряда факторов, к которым в первую очередь относятся: роль наследственности (сравнение братьев и сестёр, близнецов), расовые особенности, влияние социальной среды (влияние воспитания в домах для приёмышей, школьное обучение, специальная тренировка). Материал был собран большой, но результаты оказались противоречивыми. Они не смягчили дискуссию между стэнфордцами, защитниками наследственности, и чикагскими психологами,

главную роль в генезисе одарённости отводившими среде. Собственно не только «чикагское» исследование Ф. Фримена, но и «стэнфордская» работа Ф. Д. Брукса обнаружили изменчивость коэффициента одарённости: эта изменчивость оказалась лишь меньшей в первом и большей во втором исследовании. Интерпретируя результаты работы, Л. Термен и Уиппл признали их подтверждающими гипотезу об основном значении для развития одарённости наследственности и об устойчивости показателей одарённости. Наоборот, Ф. Фримен пришёл к утверждению, что исследование доказало преобладающее значение условий — воспитания в семье и школе. К этому выводу в значительной мере присоединился Ч. Х. Джедд. А. И. Геетс и Дж. М. Болдуин, не отрицая ценности работы, критиковали её методику. Ещё следует доказать, насколько в этих испытаниях действительно устанавливаются различия в одарённости.

Ненадёжность выводов по изучению одарённости в большой мере объясняется узостью и механистичностью применяемых методов. Чаще всего употребляются тесты с количественными, а не качественными показателями. Совершенно недостаточно использованы методы биографический, анализа продуктов деятельности, школьных наблюдений и естественного эксперимента.

В пересмотре нуждается и господствующая устремлённость большинства исследований. В большинстве этих работ умственные способности понимаются как чисто природные наследственные свойства; способности по существу отожествляются с врождёнными задатками. Неадекватность количества работ по проблеме одарённости их результативности свидетельствует о том, что как установки этих работ, так и их методика требуют пересмотра.

Наряду с авторами, которые подчёркивают роль наследственности в одарённости и специальных способностях, имеются другие, которые отмечают влияние социальной среды. И именно эти теории, выдвигающие значение социальной среды для одарённости, носят часто особенно реакционный характер.

Признание роли средового фактора находит себе выражение в утверждениях о зависимости одарённости детей от их принадлежности к той или иной классовой среде, причём некоторые авторы (особенно неприкрыто Л. Термен, но также А. Бине и др.) стремятся псевдонаучными аргументами «показать», что одарённость детей рабочего класса ниже одарённости детей господствующих классов. Так, ещё Бине утверждал, что нормальные взрослые рабочие по своему умственному развитию не превышают уровня умственного развития двенадцатилетних детей господствующих классов. Термен утверждает, будто дети рабочего класса отстают по своему умственному развитию от детей господствующих классов, и, считая, что уровень умственного развития относится в большей мере за счёт наследственности, чем за счёт развития, заключает, что дети богатых классов превосходят детей из бедных классов по своим наследственным данным. Это последнее утверждение, особенно порочное, является вместе с тем и особенно характерным для сторонников социально-средовой («социогенетической») обусловленности одарённости.

Социальная среда совершенно ошибочно представляется чем-то неизменным, раз навсегда данным фактором, который фатально предопределяет весь путь развития, всю судьбу человека и будто бы вовсе не зависит от его сознательного воздействия. Таким образом, утверждения о биологической и о социальной обусловленности сходятся в одном пункте — в признании одарённости, способностей человека чем-то неизменным, фатально предопределённым. Поэтому одарённость, уровень способностей представляются как некая постоянная величина.

Это представление нашло себе наиболее законченное выражение в пресловутом положении о константности так называемого «интеллектуального

коэффициента» (IQ).

Тезис о константности IQ превращает интеллектуальный коэффициент в предел, или «потолок», заранее ограничивающий возможности развития.

Одарённость сплошь и рядом рассматривается как неизменная предпосылка, а не как изменяющийся результат развития. В тестовой диагностике одарённости при оценке результатов обследования их часто рассматривают независимо от условий развития. Посредством этого совершенно ошибочного, антинаучного приёма тестологи «обосновывали» своё реакционное утверждение о низшей одарённости эксплуатируемых классов и порабощённых наций. Из того, что представители этих наций и классов, лишённые того образования, которое в капиталистических странах предоставляется детям господствующих классов и наций, фактически не справлялись с некоторыми задачами (которые притом вообще не всегда были симптоматичными для диагностики умственного развития), делался порочный вывод, что они по своим *природным данным* и не могут с ними справиться. Временный факт, обусловленный предшествующими условиями развития и обучения, вырывается из своей конкретной обусловленности и превращается в природную, неотъемлемую и неизменную характеристику испытуемого ребёнка. Получается явно порочный круг: ограничением образовательных возможностей эксплуатируемых классов и порабощённых наций снижали уровень их достижений, а затем на основании этого снижения заключали о более низких природных возможностях их представителей. Результат ограничения образовательных возможностей для эксплуатируемых классов и порабощённых наций выдавался, таким образом, за основание для дальнейшего снижения для них образовательных возможностей. Таким образом, диагностика одарённости приходила и к политически реакционным и фактически неправильным выводам.

Учение об одарённости, о дарованиях, о способностях человека, т. е. об его всё расширяющихся возможностях, превращается в учение о границах, пределах, «потолках» развития. Понятие одарённости становится основным средоточием теорий о фаталистической предопределённости судьбы детей, о фатальной обречённости эксплуатируемых классов и порабощённых наций.

Фактически же, если рабочие и крестьяне, вообще эксплуатируемые классы в капиталистических странах, не дали того количества учёных, художников и т. д., которое они могли бы дать в условиях, обеспечивающих развитие для всех, — в условиях, которые могут быть созданы только построением бесклассового общества, то это объясняется, конечно, не низшей одарённостью этих классов, не тем, что у них не было талантов, а тем очевидным фактом, что «таланты эти гибли под гнётом нужды, нищеты, надругательства над человеческой личностью». [В. И. Ленин, Соч., т. XXIV, 1932, стр. 491.] И несмотря на этот гнёт, несмотря на ужасающее классовое неравенство, огромное число крупных учёных, художников, изобретателей вышли не из среды господствующих классов. Гениальный русский учёный Ломоносов был сыном крестьянина-рыбака, Фарадей, один из создателей современного учения об электричестве, был сыном кузнеца, Стефенсон, изобретатель паровоза, был сыном горнорабочего и сам рабочий в молодости, величайший математик прошлого столетия Гаусс был сыном ремесленника, Кант — сыном шорника, Фихте — сыном ткача, Рембрандт — сыном мельника, Шопен — бухгалтера, Шуберт — учителя, Гайдн — брадобрея, Гутенберг, изобретатель книгопечатания, как и Спиноза, был шлифовальщиком стёкол.

Понимание природы одарённости с полной очевидностью обнаруживает, что её развитие является большой социально-политической проблемой. Возможность *проявления* дарований совершенно очевидно зависит от

общественных условий. Но поскольку, реализуясь в соответствующей деятельности, дарования, способности не только выявляются, но и формируются, от общественных условий зависит и *развитие* самой одарённости. Классовое общество чудовищно ограничивает эти возможности для представителей эксплуатируемых классов. Мощное и всестороннее развитие культуры, открытие доступа к ней для всех без исключения, большая забота о юных дарованиях и работа над их развитием открывают неограниченные возможности для небывалого расцвета дарований в СССР. Созданные в СССР условия означают не только открытие неограниченных возможностей для проявления всех имеющихся дарований, но и создание новых, совершенно исключительных условий для того, чтобы дарования появлялись, формировались, развивались.

Развитие способностей у детей

Развитие способностей у детей совершается в процессе воспитания и обучения. Способности ребёнка формируются посредством овладения тем содержанием материальной и духовной культуры, техники, науки, искусства, которые осваивает подрастающий человек в процессе обучения. Исходной предпосылкой для этого развития способностей служат те врождённые задатки, с которыми ребёнок появляется на свет. В действенном контакте ребёнка с окружающим его миром, в процессе постепенного освоения достижений предшествующего исторического развития человечества, совершающегося в ходе обучения, задатки — и общие у всех людей и вместе с тем у каждого человека различные — превращаются в многообразные и всё более совершенные способности.

Уже самые первые проявления задатков превращают их в элементарные, начинающие складываться способности. Вместе с тем каждая начинающая складываться способность является как бы задатком для дальнейшего развития способностей. Каждая способность, проявляясь, вместе с тем развивается, переходит на высшую ступень, а переход её на высшую ступень открывает возможности для новых, более высоких её проявлений. Роль задатков в развитии различных способностей различна. Она более значительна и специфична, например, в развитии музыканта, в даровании которого существенную роль играют специфические врождённые свойства слухового аппарата, чем в развитии способностей учёного литературоведа, историка или экономиста.

В развитии способностей у ребёнка существенным этапом является развитие у него так называемой *готовности к обучению*. С точки зрения господствующей зарубежной психологии и педагогики готовность к обучению выступает как проявляющаяся в различных симптомах зрелость ребёнка, как независимый от обучения результат его созревания, над которым надстраивается обучение. В действительности же способность или готовность *для* школьного обучения *в* обучении и формируется, — конечно, на основе той подготовки, которую даёт дошкольное воспитание. Эта способность к обучению не исчерпывается в школьном возрасте, как склонны были утверждать те, которые связывали её с определённым периодом возрастного созревания. Возрастные лимиты для обучения, которые пыталась установить буржуазная педагогика, совсем необязательны: практика массового обучения взрослых в Советском Союзе это доказала. Но, конечно, юные годы всё же исключительно благоприятная пора для учения; в процессе этого учения совершается формирование способностей, которые открывают более широкие возможности для успешного дальнейшего учения и совершенствования в зрелые годы.

В способностях детей — как общих, так и специальных — обнаруживаются многообразные индивидуальные различия. Они проявляются в

успешности учебной работы, в том, что различные ученики с различной степенью совершенства справляются с учебными заданиями, с разной глубиной осваивают ту систему знаний, которой они обучаются. Однако успешность саму по себе никак нельзя непосредственно превращать в критерий одарённости. Различная успеваемость разных учеников может быть обусловлена многообразными причинами — интересом к учёбе, который сумел вызвать педагог, предшествующей учебной подготовкой и т. п., а вовсе не только их способностями. Поэтому *одни и те же* успехи разных учеников могут быть показателями *различных* способностей, и при *одних и тех же* или равных способностях их успехи могут быть *различны*. Для того чтобы сколько-нибудь обоснованно заключать об одарённости детей по успешности их работы, темпам их продвижения и т. п., необходимо учесть условия их развития, а не только его результаты. Лишь соотнеся эти результаты с условиями, при которых они достигнуты, можно, исходя из успешности учебной работы детей, опосредованно составить себе суждение об их одарённости.

С особенной осторожностью нужно относиться к прогнозам. Одарённость, т. е. уровень общих способностей ребёнка, не предопределена раз и навсегда их органическими задатками. Этот уровень обусловлен всем процессом развития личности; на различных этапах его он может изменяться; возможны временные задержки и притом не только в успешности, но и в развитии способностей; возможны также и периоды неожиданно быстрого их расцвета. Менее всего допустимо по низкой успеваемости сразу заключать о сниженной одарённости, относя её за счёт органической недостаточности или дефективности. Слабая успеваемость может быть обусловлена множеством причин, не имеющих ничего общего с врождённой органической недостаточностью или дефективностью. Так, случайно, вследствие тех или иных привходящих обстоятельств, у ребёнка может образоваться пробел в знаниях; этот пробел мешает ему следить за последующим; утеряв нить, ребёнок теряет и интерес к учёбе или к данному предмету; утеряв интерес, он перестаёт работать и таким образом всё больше выпадает из нормальной колеи. Образуется заколдованный круг. В результате, при недостаточно ответственном отношении педагога, положение может всё ухудшаться и создаться видимость безнадёжности, обусловленной стойкими, будто бы стихийными причинами. А между тем круг этот собственно легко разомкнуть, и будто бы «стихийное» бедствие является в действительности результатом человеческой нерадивости, отдающей во власть «стихии» то, что может и должно быть подчинено сознательному воздействию человека.

Иногда встречаются и случаи патологического снижения общих способностей, обусловленные органическими причинами, связанными с ненормальными условиями беременности или же с поражением нервной системы в результате заболеваний ребёнка. Но такие случаи относительно очень редки.

Для обозначения патологии, умственного недоразвития в психопатологии говорят об *олигофрении* и различают три её ступени: *дебильность, имбецильность* и *идиотизм*. Наиболее тяжёлой формой олигофрении является *идиотизм* — такой низкий уровень умственного развития, при котором индивид без опеки со стороны других людей вовсе не способен ориентироваться в окружающем. Такая тяжёлая форма олигофрении встречается очень редко. *Имбецильность* — следующая, средняя форма олигофрении; она означает такое значительное снижение умственных способностей, при котором к совершенно самостоятельной трудовой деятельности индивид мало способен. *Дебильность* — самая лёгкая форма олигофрении; она выражается в некотором снижении способностей, которое не исключает возможности учиться, хотя и по сокращённой программе и замедленными темпами. Для дебильных, умственно-отсталых детей создаются

особые вспомогательные школы. Выделять в такие школы правомерно лишь детей с действительно патологическим снижением умственных способностей.

От хода развития, совершающегося в процессе обучения и затем в собственном производительном труде, зависит не только уровень развития способностей, но и их структура — более или менее равномерное развитие различных способностей или преобладание одной-двух специальных способностей на фоне более или менее ярко выраженной общей одарённости. В результате индивидуального жизненного пути, который проходит каждый человек, у него формируется — на основе его задатков — его индивидуально своеобразный склад способностей.

Наличие более или менее значительных индивидуальных различий в способностях требует и индивидуализированного подхода к учащимся.

Вместе с тем, поскольку успешность учебной работы учащихся зависит в известной мере от их способностей, а развитие, формирование их способностей в свою очередь зависит от того, как ребёнок осваивает передаваемые ему в ходе обучения знания, перед педагогом встаёт задача: учитывая способности учащихся во всём их многообразии и индивидуальных особенностях, вместе с тем и формировать их в надлежащем направлении. Раз способности ребёнка не предопределены его врождёнными задатками, а являются не только предпосылкой, но и результатом его развития, само развитие способностей ребёнка не должно и не может совершаться стихийно, самотёком. Оно должно направляться сознательным воздействием человека.

Направление, которое получает развитие способностей подрастающего поколения, существенно зависит от тех требований, которые предъявляет к человеку общественная организация труда, от тех общественных идеалов, в которых эти требования отражаются, и тех форм, которые соответственно принимает организация обучения подрастающего поколения. Разделение труда — разрыв умственного и физического труда — и крайняя его специализация в условиях капиталистического общества привели к тому, что подавляющее большинство людей были лишены возможности всестороннего развития; человек стал приспособляться исключительно к выполнению одной частной функции и превращаться в орган или орудие этой частной функции или узко специализированной работы. В настоящее время перед нами встаёт задача преодоления разрыва между физическим и умственным трудом и такого поднятия культурного уровня масс, при котором было бы достигнуто уравнение людей физического и умственного труда. Тем самым перед нами встаёт как реальная задача формирование всесторонне, гармонически развитой личности. Всестороннее развитие личности предполагает не только всестороннее развитие интересов, но и всестороннее развитие способностей.

Между всесторонним развитием способностей и интересов существует при этом теснейшая взаимосвязь: с одной стороны, развитие способностей совершается в деятельности, которая стимулируется интересами, с другой — интерес к той или иной деятельности поддерживается её успешностью, которая в свою очередь обусловлена соответствующими способностями. Эта взаимосвязь не исключает, конечно, и возможности противоречий между интересами к тому или иному предмету, склонностями к той или иной деятельности и способностями. Бывает, как известно, и так, что у человека, у подростка складываются интересы, не отвечающие его способностям. Но это случается по преимуществу при не очень выраженных способностях. Очень значительные способности, подлинный талант, обычно определяют призвание человека, которое, переживаясь как таковое, определяет и направленность интересов.

Всестороннее развитие интересов, означая развитие такой человеческой

личности, которой ничто человеческое не чуждо, не исключает этим особой собранности и сосредоточенности интересов по каким-то основным главным руслам. Точно так же всестороннее гармоническое развитие способностей, означая развитие такой человеческой личности, которая не была бы раз и навсегда пригнана к одной узко специализированной деятельности и как бы сведена к одной функции, личности, которой доступны были бы разные сферы человеческой деятельности, не исключает, конечно, особого развития каких-либо специальных способностей (технических, изобразительных, музыкальных) — на фоне достаточно высокого общего развития.

Глава XIX. Темперамент и характер

Потребности, интересы и идеалы, вообще установки и тенденции личности определяют, что хочет человек; его способности — что он может. Но остаётся ещё вопрос о том, что же он есть — каковы основные, стержневые, наиболее существенные свойства человека, которые определяют его общий облик и его поведение. Это вопрос о характере. Тесно связанный с направленностью личности, характер человека вместе с тем имеет своей предпосылкой его темперамент. Темперамент и характер отличны и вместе с тем тесно связаны друг с другом. Их научное изучение шло не совпадающими, но неоднократно скрещивающимися путями.

Учение о темпераменте

Говоря о темпераменте, обычно имеют в виду в первую очередь динамическую сторону личности, выражающуюся в импульсивности и темпах психической деятельности. Именно в этом смысле мы обычно говорим, что у такого-то человека большой или небольшой темперамент, учитывая его импульсивность, стремительность, с которой проявляются у него влечения, и т. д. *Темперамент* — это *динамическая характеристика психической деятельности индивида*.

Для темперамента показательна, во-первых, сила психических процессов. При этом существенна не только абсолютная сила их в тот или иной момент, но и то, насколько она остаётся постоянной, т. е. степень динамической устойчивости. При значительной устойчивости сила реакций в каждом отдельном случае зависит от изменяющихся условий, в которых оказывается человек, и адекватна им: более сильное внешнее раздражение вызывает более сильную реакцию, более слабое раздражение — более слабую реакцию. У индивидов с большей неустойчивостью, наоборот, сильное раздражение может — в зависимости от очень изменчивого состояния личности — вызвать то очень сильную, то очень слабую реакцию; точно так же и самое слабое раздражение может иногда вызвать и очень сильную реакцию; весьма значительное событие, чреватое самыми серьёзными последствиями, может оставить человека безразличным, а в другом случае ничтожный повод даст бурную вспышку: «реакция» в этом смысле совсем не адекватна «раздражителю».

Психическая деятельность одной и той же силы может отличаться различной степенью напряжённости в зависимости от соотношения между силой данного процесса и динамическими возможностями данной личности. Психические процессы определённой интенсивности могут совершаться легко, без всякого напряжения у одного человека в один момент и с большим напряжением у другого человека или у того же человека в другой момент. Эти различия в напряжении скажутся в характере то ровного и плавного, то толчкообразного протекания деятельности.

Существенным выражением темперамента является, далее, скорость протекания психических процессов. От скорости или быстроты протекания

психических процессов нужно ещё отличать их темп (количество актов за определённый промежуток времени, зависящее не только от скорости протекания каждого акта, но и от величины интервалов между ними) и ритм (который может быть не только временным, но и силовым). Характеризуя темперамент, надо опять-таки иметь в виду не только среднюю скорость протекания психических процессов. Для темперамента показательна и свойственная данной личности амплитуда колебаний от наиболее замедленных к наиболее ускоренным темпам. Наряду с этим существенное значение имеет и то, как совершается переход от более медленных к более быстрым темпам или наоборот — от более быстрых к более медленным: у одних он совершается, более или менее розно и плавно нарастая или спадая, у других — как бы рывками, неравномерно и толчкообразно. Эти различия могут перекрещиваться: значительные переходы в скорости могут совершаться путём плавного и равномерного нарастания, а с другой стороны, относительно менее значительные изменения в абсолютной скорости могут совершаться порывистыми толчками. Эти особенности темперамента сказываются во всей деятельности личности, в протекании всех психических процессов.

Основное проявление темперамента очень часто ищут в динамических особенностях «реакций» человека — в том, с какой силой и быстротой он действенно реагирует на раздражения. Действительно, центральными звеньями в многообразных проявлениях темперамента являются те, которые выражают динамические особенности не отдельно взятых психических процессов, а конкретной деятельности в многообразных взаимосвязях различных сторон её психического содержания. Однако сенсомоторная реакция никак не может служить ни исчерпывающим, ни адекватным выражением темперамента человека. Для темперамента особенно существенна *впечатлительность* человека и его *импульсивность*.

Темперамент человека проявляется прежде всего в его *впечатлительности*, характеризующейся *силой* и *устойчивостью* того воздействия, которое впечатление оказывает на человека. В зависимости от особенностей темперамента впечатлительность у одних людей бывает более, у других менее значительной; у одних как будто кто-то, по словам А. М. Горького, «всю кожу с сердца содрал», до того они чувствительны к каждому впечатлению; другие — «бесчувственные», «толстокожие» — очень слабо реагируют на окружающее. У одних воздействие — сильное или слабое, — которое оказывает на них впечатление, распространяется с большой, у других с очень малой скоростью в более глубокие слои психики. Наконец, у различных людей в зависимости от особенностей их темперамента бывает различна и устойчивость впечатления: у одних впечатление — даже сильное — оказывается очень нестойким, другие длительно не могут от него освободиться. Впечатлительность — это всегда индивидуально различная у людей разного темперамента *аффективная чувствительность*. Она существенно связана с *эмоциональной* сферой и выражается в силе, быстроте и устойчивости эмоциональной реакции на впечатления.

Темперамент сказывается в эмоциональной возбудимости — в силе эмоционального возбуждения, быстроте, с которой оно охватывает личность, — и устойчивости, с которой оно сохраняется. От темперамента человека зависит, как быстро и сильно он загорается и с какой быстротой затем он угасает. Эмоциональная возбудимость проявляется в частности в настроении, повышенном вплоть до экзальтации или пониженном вплоть до депрессии, и особенно в более или менее быстрой смене настроений, непосредственно связанной с впечатлительностью.

Другим центральным выражением темперамента является *импульсивность*, которая характеризуется силой побуждений, скоростью, с которой они овладевают моторной сферой и переходят в действие, устойчивостью, с которой они сохраняют свою действенную силу. Импульсивность включает обусловливающую её впечатлительность и эмоциональную возбудимость в соотношении с динамической характеристикой тех интеллектуальных процессов, которые их опосредуют и контролируют. Импульсивность — та сторона темперамента, которой он связан со стремлением, с истоками воли, с динамической силой потребностей как побуждений к деятельности, с быстротой перехода побуждений в действие.

Темперамент находит себе особенно наглядное выражение в силе, а также скорости, ритме и темпе всех психомоторных проявлений человека — его практических действий, речи, выразительных движений. Походка человека, его мимика и пантомимика, его движения, быстрые или медленные, плавные или порывистые, иногда неожиданный поворот или движение головы, манера вскинуть взгляд или потупить взор, тягучая вялость или медлительная плавность, нервная торопливость или мощная стремительность речи открывают нам какой-то аспект личности, тот динамический её аспект, который составляет её темперамент. При первой же встрече, при кратковременном, иногда даже только мимолётном соприкосновении с человеком мы часто сразу по этим внешним проявлениям получаем более или менее яркое впечатление о его темпераменте.

С древности принято различать четыре основных типа темпераментов: холерический, сангвинический, меланхолический и флегматический. Каждый из этих четырёх темпераментов может быть определён соотношением впечатлительности и импульсивности как основных психологических свойств темперамента. Холерический темперамент характеризуется сильной впечатлительностью и большой импульсивностью; сангвинический — слабой впечатлительностью и большой импульсивностью; меланхолический — сильной впечатлительностью и малой импульсивностью; флегматический — слабой впечатлительностью и малой импульсивностью. Таким образом, эта «классическая» традиционная схема темпераментов естественно вытекает из соотношения основных признаков, которыми мы определяем темперамент, приобретая при этом соответствующее психологическое содержание. Дифференциация как впечатлительности, так и импульсивности по силе, скорости и устойчивости, выше нами намеченная, открывает возможности для дальнейшей дифференциации темпераментов.

Физиологическую основу темперамента составляет нейродинамика мозга, т. е. нейродинамическое соотношение коры и подкорки. Нейродинамика мозга находится во внутреннем взаимодействии с системой гуморальных, эндокринных факторов. Ряд исследователей (Пенде, Белов, отчасти Э. Кречмер и др.) склонны были поставить и темперамент и даже характер в зависимость прежде всего от этих последних. Не подлежит сомнению, что система желез внутренней секреции включается в число условий, влияющих на темперамент. Так, врождённое отсутствие щитовидной железы или болезненное понижение её деятельности (гипофункция её при микседеме) приводит к задержке психических функций, к вялым, монотонным движениям. Заметно сказывается на динамике психических проявлений и усиление инкреции щитовидной железы. Далее, чрезмерная работа мозгового придатка влечёт за собой часто замедление реакций и снижение импульсивности; интенсивная деятельность поджелудочной железы вызывает физическую слабость и обусловливает, таким образом, известную вялость.

Было бы неправильно, однако, изолировать эндокринную систему от нервной и превращать её в самостоятельную основу темперамента, поскольку

сама гуморальная деятельность желез внутренней секреции подчиняется центральной иннервации. Между эндокринной системой и нервной существует внутреннее взаимодействие, в котором ведущая роль принадлежит всё же нервной системе.

Для темперамента существенное значение при этом несомненно имеет возбудимость подкорковых центров, с которыми связаны особенности моторики, статики и вегетатики. Тонус подкорковых центров, их динамика оказывают влияние и на тонус коры и её «готовность» к действию. В силу той роли, которую они играют в нейродинамике могза, подкорковые центры несомненно влияют на темперамент. Но опять-таки совершенно неправильно было бы, эмансипируя подкорку от коры, превратить первую в самодовлеющий фактор, в решающую основу темперамента, как это стремятся сделать модные в современной зарубежной неврологии течения, которые признают решающее значение для темперамента серого вещества желудочка и локализируют «ядро» личности в подкорке, в стволовом аппарате, в субкортикальных ганглиях. Подкорка и кора неразрывно связаны друг с другом. Нельзя поэтому отрывать первую от второй. Решающее значение имеет в конечном счёте не динамика подкорки сама по себе, а динамическое соотношение подкорки и коры, как это подчёркивает И. П. Павлов в своём учении о типах нервной системы.

В основу своей классификации типов нервной системы И. П. Павлов положил три основных критерия, а именно: *силу*, *уравновешенность* и *лабильность коры*.

«Значение силы нервных процессов, — писал И. П. Павлов, — ясно из того, что в окружающей среде оказываются (более или менее часто) необычайные, чрезвычайные события, раздражения большой силы, причём, естественно, нередко возникает надобность подавлять, задерживать эффекты этих раздражений по требованию других, так же или ещё более могучих внешних условий. И нервные клетки должны выносить эти чрезвычайные напряжения своей деятельности. Отсюда же вытекает и важность равновесия, равенства силы обоих нервных процессов. А так как окружающая организм среда постоянно, а часто — сильно и неожиданно, колеблется, то оба процесса должны, так сказать, поспевать за этими колебаниями, т. е. должны обладать высокой подвижностью, способностью быстро, по требованию внешних условий, уступать место, давать преимущество одному раздражению перед другим, раздражению перед торможением и обратно».

Исходя из этих основных признаков, И. П. Павлов в результате своих исследований над животными методом условных рефлексов пришёл к выделению четырёх основных типов нервной системы, а именно:

1) Сильный, уравновешенный и подвижной — живой тип.

2) Сильный, уравновешенный и инертный — спокойный, медлительный тип.

3) Сильный, неуравновешенный с преобладанием возбуждения над торможением — возбудимый, безудержный тип.

4) Слабый тип.

Деление типов нервной системы на сильный и слабый не ведёт к дальнейшему симметрическому подразделению слабого типа, так же как и сильного, по остальным двум признакам уравновешенности и подвижности (лабильности), потому что эти различия, дающие очень существенную дальнейшую дифференциацию на сильном типе, на слабом оказываются практически несущественными и не дают реально значимой дифференциации.

Намеченные им типы нервных систем И. П. Павлов связывает с темпераментами.

Павлов сопоставляет четыре группы нервных систем и соответствующие им типы темпераментов, к которым он пришёл лабораторным путём, с древней, от Гиппократа идущей классификацией темпераментов. Он склонен отожествить свой возбудимый тип с холерическим, меланхолический с тормозным, две формы центрального типа — спокойную и оживлённую — с флегматическим и сангвиническим.

Основным доказательством в пользу той дифференциации типов нервной системы, которые он устанавливает, Павлов считает различные реакции при очень трудных встречах раздражительного и тормозного процессов.

В одном из своих последних исследований И. П. Павлов пишет: «Не считаясь с градациями и беря только крайние случаи — пределы колебания: силу и слабость, равенство и неравенство, лабильность и инертность обоих процессов, мы уже имеем восемь сочетаний, восемь возможных комплексов основных свойств нервной системы, восемь её типов. Если же прибавить, что преобладание при неуравновешенности может принадлежать, вообще говоря, то раздражительному, то тормозному процессу, а в случае подвижности также инертность или лабильность может быть свойством то того, то другого процесса, — количество возможных сочетаний простирается уже до 24». («Последние сообщения по высшей нервной деятельности», вып. III, стр. 7, 1935.) Давая эту классификационную схему, полученную из всех возможных сочетаний основных признаков, Павлов тут же правильно добавляет: «Однако только тщательное и возможно широкое наблюдение должно установить наличность, частоту и резкость тех или других действительных комплексов основных свойств, действительных типов нервной деятельности».

Учение И. П. Павлова о типах нервной деятельности имеет существенное значение для понимания физиологической основы темперамента. Правильное его использование предполагает учёт того, что тип нервной системы является строго физиологическим понятием, а *темперамент — это понятие психофизиологическое* и выражается он не только в моторике, в характере реакций, их силе, скорости и т. д., но также и в впечатлительности, в эмоциональной возбудимости и т. п.

Психические свойства темперамента, несомненно, теснейшим образом связаны с телесными свойствами организма — как врождёнными особенностями строения нервной системы (нейроконституции), так и функциональными особенностями (мышечного, сосудистого) тонуса органической жизнедеятельности. Однако динамические свойства деятельности человека не сводимы к динамическим особенностям органической жизнедеятельности; при всём значении врождённых особенностей организма, в частности его нервной системы, для темперамента, они всё же лишь исходный момент его развития, не отрывного от развития личности в целом.

Правильно отмечал И. П. Павлов, вообще придававший, по-видимому, слишком большое значение типу нервной системы и её прирождённым свойствам в поведении, что «образ поведения человека и животного обусловлен не только прирождёнными свойствами нервной системы, но и теми влияниями, которые падали и постоянно падают на организм во время его индивидуального существования, т. е. зависит от постоянного воспитания или обучения в самом широком смысле этих слов». *Темперамент* — не свойство нервной системы или нейроконституции как таковой; он *динамический аспект личности, характеризующий динамику её психической деятельности*. Эта динамическая сторона, составляющая темперамент, взаимосвязана со всеми остальными сторонами жизни личности и опосредована всем конкретным содержанием её жизни и деятельности; поэтому динамика деятельности человека и не сводима к

динамическим особенностям его жизнедеятельности, которая сама обусловлена взаимоотношениями личности с окружающими. Это с очевидностью обнаруживается при анализе любой стороны, любого проявления темперамента.

Так, сколь значительную роль ни играют в впечатлительности человека органические основы чувствительности, свойства периферического рецепторного и центрального аппарата, всё же впечатлительность человека к ним не сводима. Впечатления, которые воспринимаются человеком, вызываются обычно не изолированно действующими чувственными «раздражителями», а явлениями, предметами, лицами, которые имеют определённое объективное значение и вызывают со стороны человека то или иное к себе отношение, обусловленное его вкусами, привязанностями, убеждениями, характером, мировоззрением. В силу этого сама чувствительность или впечатлительность и оказывается опосредованной и избирательной. Человек не равно впечатлителен по отношению к каждому впечатлению. Очень впечатлительный по отношению к одному, он может оказаться вовсе не впечатлительным к другому; в жизни постоянно приходится наблюдать, как заострённая впечатлительность или чувствительность сменяется у человека тупой бесчувственностью или даже совмещается с ней. Притом лёгкость, с которой впечатление откладывается, и устойчивость, с которой оно сохраняется, определяются, конечно, не одними сенсорными его качествами самими по себе и особенностями рецепторного аппарата, его воспринимающего, а всем тем, что определяет значимость впечатления для личности. Поэтому впечатлительность опосредуется и преобразуется потребностями, интересами, вкусами, склонностями и т. д. — всем отношением человека к окружающему и зависит от всего жизненного пути личности.

Точно так же смена эмоций и настроений, состояний эмоционального, подъёма или упадка у человека зависит не только от тонуса жизнедеятельности организма. Изменения в тонусе несомненно тоже влияют на эмоциональное состояние, но тонус жизнедеятельности опосредован и обусловлен взаимоотношениями личности с окружающим и, значит, всем содержанием её сознательной жизни. Всё сказанное об опосредованности впечатлительности и эмоциональности всей сознательной жизнью личности относится ещё в большей мере к импульсивности, поскольку импульсивность включает и впечатлительность и эмоциональную возбудимость, и определяется их соотношением с мощью и сложностью интеллектуальных процессов, их опосредующих и контролирующих.

Не сводимы к органической жизнедеятельности и действия человека, поскольку они представляют собой не просто моторные реакции организма, а акты, которые направлены на определённые предметы и преследуют те или иные цели. Они поэтому опосредованы и обусловлены во всех своих психических свойствах, в том числе и динамических, характеризующих темперамент, отношением человека к окружающему, целями, которые он себе ставит, потребностями, вкусами, склонностями, убеждениями, которые обусловливают эти цели. Поэтому никак нельзя свести динамические особенности действий человека к динамическим особенностям органической его жизнедеятельности, взятой в себе самой; сам тонус его органической жизнедеятельности может быть обусловлен ходом его деятельности и оборотом, который она для него получает. Динамические особенности деятельности неизбежно зависят от конкретных взаимоотношений индивида с его окружением; они будут одними в адекватных для него условиях и другими в неадекватных. Поэтому принципиально неправомерны попытки дать учение о темпераментах, исходя лишь из физиологического анализа нервных механизмов вне соотношения у животных с биологическими условиями их существования, у человека — с исторически

развивающимися условиями его общественного бытия и практической деятельности. Поэтому принципиально неправомерны также попытки определять темперамент динамическими свойствами «натуральной» реакции, изучая «природный» способ реагирования людей на внешние раздражители посредством хроноскопического измерения скорости и динамоскопического измерения интенсивности реакций вне всякого учёта отношения человека к тому, что он делает. Этот способ изучения темперамента принадлежит в лучшем случае к той же ступени развития психологической науки, что и изучение памяти на материале бессвязных слогов. В истории науки это уже пройденный этап. Путь современной науки и её будущего развития идёт в другом направлении.

Динамическая характеристика психической деятельности не имеет самодовлеющего, формального характера; она зависит от содержания и конкретных условий деятельности, от отношения индивида к тому, что он делает, и к тем условиям, в которых он находится. Темпы моей деятельности будут, очевидно, различными в том случае, когда направление её вынужденно идёт в разрез с моими склонностями, интересами, умениями и способностями, с особенностями моего характера, когда я чувствую себя в чуждом мне окружении, и в том случае, когда я захвачен и увлечён содержанием моей работы и чувствую, что нахожусь в созвучной мне среде.

Даже динамика выразительных движений человека не обусловлена только врождёнными органическими особенностями темперамента, тонусом органической жизнедеятельности. Она обусловлена всем образом жизни человека, в которую тонус органической жизнедеятельности включается как зависимый момент.

Живость, переходящая в игривую резвость или развязность, и размеренность, даже медлительность движений, принимающая характер степенности или величавости в мимике, в пантомимике, в осанке, походке, повадке человека, обусловлены многообразнейшими условиями вплоть до нравов той общественной среды, в которой живёт человек, и общественного положения, которое он занимает. Стиль эпохи, образ жизни определённых общественных слоёв обусловливает в известной мере и темпы, вообще динамические особенности поведения представителей этой эпохи и соответствующих общественных слоёв.

Идущие от эпохи, от общественных условий динамические особенности поведения не снимают, конечно, индивидуальных различий в темпераменте различных людей и не упраздняют значения их органических особенностей. Но отражаясь в психике, в сознании людей, общественные моменты сами включаются во внутренние индивидуальные их особенности и вступают во внутреннюю взаимосвязь со всеми прочими их индивидуальными особенностями, в том числе органическими и функциональными. В реальном образе жизни конкретного человека, в динамических особенностях его индивидуального поведения тонус его жизнедеятельности и регуляция динамических особенностей его поведения, которая исходит из общественных условий (темпов общественно-производственной жизни, нравов, быта, приличий и т. п.), образуют неразложимое единство иногда противоположных, но всегда взаимосвязанных моментов. Регуляция динамики поведения, исходящая из общественных условий жизни и деятельности человека, может, конечно, иногда затронуть лишь внешнее поведение, не затрагивая еще саму личность, её темперамент; при этом внутренние особенности темперамента человека могут находиться и в противоречии с динамическими особенностями поведения, которого он внешне придерживается. Но в конечном счёте особенности поведения, которого длительно придерживается человек, не могут не наложить раньше или позже

своего отпечатка — хотя и не механического, не зеркального, а иногда даже компенсаторно-антагонистического — на внутренний строй личности, на её темперамент.

Таким образом, во всех своих проявлениях темперамент опосредован и обусловлен всеми реальными условиями и конкретным содержанием жизни человека. Говоря о том, при каких условиях темперамент в игре актёра может быть убедительным, Е. Б. Вахтангов писал: «Для этого актёру на репетициях нужно главным образом работать над тем, чтобы всё, что его окружает в пьесе, стало его атмосферой, чтобы задачи роли стали его задачами — тогда темперамент заговорит «от сущности». Этот темперамент от сущности — самый ценный, потому что он единственно убедительный и безобманный». [Из «Неопубликованных высказываний Е. Б. Вахтангова о театре», «Советское искусство» № 25 (371), от 29 мая 1937 г.] Темперамент «от сущности» единственно убедителен на сцене потому, что таков темперамент в действительности: динамика психических процессов не является чем-то самодовлеющим; она зависит от конкретного содержания личности, от задач, которые человек себе ставит, от его потребностей, интересов, склонностей, характера, от его «сущности», которая раскрывается в многообразии наиболее существенных для него взаимоотношений с окружающим. Темперамент — пустая абстракция вне личности, которая формируется, совершая свой жизненный путь.

Будучи динамической характеристикой всех проявлений личности, темперамент в своих качественных свойствах впечатлительности, эмоциональной возбудимости и импульсивности является вместе с тем чувственной основой характера.

Образуя основу свойств характера, свойства темперамента, однако, не предопределяют их. Включаясь в развитие характера, свойства темперамента претерпевают изменения, в силу которых одни и те же исходные свойства могут привести к различным свойствам характера в зависимости от того, чему они субординируются, — от поведения, убеждений, волевых и интеллектуальных качеств человека. Так на основе импульсивности как свойства темперамента, в зависимости от условий воспитания и всего жизненного пути, могут выработаться различные волевые качества характера: в одном случае на основе большой импульсивности у человека, который не приучился контролировать свои поступки размышлением над их последствиями, может легко развиться необдуманность, безудержность, привычка рубить с плеча, действовать под влиянием аффекта; в других случаях на основе той же импульсивности разовьётся решительность, способность без лишних промедлений и колебаний идти к поставленной цели. В зависимости от жизненного пути человека, от всего хода его общественно-морального, интеллектуального и эстетического развития впечатлительность как свойство темперамента может в одном случае привести к значительной уязвимости, болезненной ранимости, отсюда к робости и застенчивости; в другом — на основе той же впечатлительности может развиться большая душевная чуткость, отзывчивость и эстетическая восприимчивость; в третьем — чувствительность в смысле сентиментальности. Формирование характера на базе свойств темперамента существенно связано с направленностью личности.

В (неопубликованных) наблюдениях Ананьева за жизненным путём нескольких подростков, проведённых на протяжении ряда лет, имеются чрезвычайно поучительные случаи преобразования свойств темперамента и образования на их основе различных свойств характера.

Заимствуем из материалов Ананьева один пример.

«В 1936 г. окончила на «отлично» пединститут студентка М., бывшая

очень большой общественницей и влиятельным товарищем в студенческой среде. Волевой образ М. всегда свидетельствовал о значительной твёрдости её убеждений и побуждений, о цельности её жизненной линии. В прошлом М. была очень робкой, застенчивой, молчаливой мечтательницей, терявшейся при любом обращении со стороны учителей и товарищей. Родители особенно баловали и жалели девочку, полагая, что ей суждена тяжёлая жизнь вследствие этой слабости её характера.

Первоначально в школе её не замечали, а дома компенсировали её кажущуюся недостаточность ласками и потворством, потому что она была хрупкая и слабенькая и родители считали, что нужно сделать всё для того, чтобы она не чувствовала суровости жизни и собственных неудач, так как больших надежд на её будущее не возлагали. В своё время девочка вступает в пионерский отряд и первоначально ведёт себя так же, как и в школе вообще. В пионерском отряде за ряд лет девочка прошла большую школу общественного воспитания, и в ней возникают качества, обладание которыми было для неё ранее невозможно. М. становится деятельной, инициативной, живой, любознательной, настойчивой и решительной, разговорчивой. Она начинает выступать в школьной жизни твёрдо, уверенно, убеждённо, завоёвывает авторитет в среде товарищей. В комсомоле М. закаливают основательно, и перед ней раскрываются живые творческие перспективы, которые она расценивает как волевой человек, умеющий завершать свои действия и достигать цели.

В результате воспитания и самовоспитания М. становится, по её словам, «совершенно другим человеком». Это не значит, однако, что у неё ничего не осталось от её первоначального темперамента, от её обострённой чувствительности, доходившей ранее до большой уязвимости и ранимости. Она была вначале чрезвычайно уязвимым, ранимым типом, мимозоподобным существом, но эта обострённая чувствительность под преобразующим влиянием воли приводит к образованию новых качеств. Впечатлительность не уничтожается, но выступает в качественно иной форме. Эта девушка пользовалась большой популярностью среди товарищей в частности потому, что она была чрезвычайно чуткой, отзывчивой в отношениях с друзьями. Но эта впечатлительность, как видим, выступает уже не в форме робости и застенчивости, как раньше, а в форме чрезвычайно тонкого, искусного понимания нужд товарищей, высокого развития симпатических переживаний и нравственных чувствований вообще; преобразование чувствительности также выражается в превращениях былой уязвимости в высокое развитие эстетических чувств, вкусов и привязанностей». [Из неопубликованной рукописи Б. Г. Ананьева «Учение о личности в психологии».]

Приведём ещё один пример (из тех же материалов), свидетельствующий о том, что «обострённая чувствительность может быть выработана неправильным воспитанием при первоначальном отсутствии таких природных задатков. Мальчик 12 лет Г. — типичный здоровый и живой сангвиник, воспитывался в семье, продолжавшей поклоняться многим фетишам буржуазного семейного воспитания. На протяжении многих лет мать Г. своей «заботой» и неправильно понятой любовью отучила Г. от самостоятельности, активности и решительности. Вплоть до мелочей всё делалось в семье за Г., и он жил на всём готовом во всех отношениях. Все уроки готовились его родными, и ему оставалось лишь воспользоваться готовыми плодами. Мать привозила и отвозила Г. из школы, одевала его и наставляла при товарищах, вызывая насмешки в отношении своего сына. Следствием такого любвеобильного, но порочного воспитания было то, что сангвиник Г. стал основательно трусливым, нерешительным, неуверенным в себе, обидчивым до крайности и ранимым до чрезвычайной степени».

В итоге: *темперамент — динамическая характеристика личности* во всех её действенных проявлениях и *чувственная основа характера*. Преобразуясь в процессе формирования характера, свойства темперамента переходят в черты характера, содержание которого неразрывно связано с *направленностью* личности.

Учение о характере

Говоря о характере (что в переводе с греческого означает «чеканка», «печать»), обычно разумеют те свойства личности, которые накладывают определённый отпечаток на все её проявления и выражают специфическое для неё отношение к миру и прежде всего к другим людям. Именно в этом смысле мы обычно говорим, что у человека плохой характер или хороший, благородный и т. п. Мы говорим иногда в том же смысле, что такой-то человек бесхарактерный, желая этим сказать, что у него нет такого внутреннего стержня, который определял бы его поведение; его деяния не носят на себе печати их творца. Другими словами, бесхарактерный человек — это человек, лишённый внутренней определённости; каждый поступок, им совершаемый, зависит больше от внешних обстоятельств, чем от него самого. Человек с *характером*, напротив, выделяется прежде всего *определённостью* своего отношения к окружающему, выражающейся в определённости его действий и поступков; о человеке с характером мы знаем, что в таких-то обстоятельствах он так-то поступит. «Этот человек, — говорят часто, — должен был поступить именно так, он не мог поступить иначе — такой уж у него характер». Читая в художественном произведении о поведении действующего лица, характер которого уже выявился в предшествующем изложении, мы часто не соглашаемся с автором, казалось бы вольным поступить с действующими лицами своего произведения, плодом собственной его фантазии, как ему вздумается. Мы считаем образ действий, приписываемый ему автором, не правдоподобным, потому что он не вяжется с его уже выявившимся характером; такой человек, т. е. человек с таким характером, не мог так поступить. *Характер* обусловливает определённость человека как субъекта деятельности, который, выделяясь из окружающего, определённым образом относится к нему. Знать характер человека — это знать те существенные для него черты, из которых вытекает, которыми определяется весь образ его действий. Черты характера — это те *существенные* свойства человека, из которых с определённой логикой и внутренней последовательностью вытекает одна линия поведения, одни поступки и которыми исключаются, как не совместимые с ними, им противоречащие, другие.

Но всякая определённость — это всегда и неизбежно определённость *по отношению к чему-то*. Не существует абсолютной определённости в себе безотносительно к чему бы то ни было. И определённость характера — это тоже не определённость «вообще», а определённость по отношению к *чему-то*, к определённой сфере значимых для человека жизненных отношений. Определённость, составляющая сущность характера, может образоваться у человека по отношению к тому и в отношении того, что ему не безразлично. Наличие у человека характера предполагает наличие чего-то значимого для него в мире, в жизни, определяющего мотивы его поступков, цели его действий, задачи, которые он себе ставит или на себя принимает. Характер представляет собой внутренние свойства личности, но это не значит, что они в своём генезисе и существе определяются изнутри, системой внутренних органических или внутриличностных отношений. Напротив, эти внутренние свойства личности, составляющие её характер, выражаясь в отношении к тому, что значимо для человека в мире, через отношение к миру и определяются.

Поэтому первый и решающий вопрос для определения характера каждого

человека — это вопрос о том, по отношению к чему, к какой сфере задач, целей и т. д. делает человека определённым его характер. Иной человек представляется в обыденных житейских ситуациях как сильный характер; он проявляет большую определённость, твёрдость и настойчивость во всём, что касается бытовых дел и вопросов; но тот же человек обнаруживает сразу же полную неопределённость, бесхребетность, когда дело коснётся вопросов иного — принципиального плана. Другой, кажущийся сначала лишённым характера в силу своей податливости в мелочных вопросах обыденной жизни, для него не значимых, пока они не затрагивают существенных для него сфер жизненных задач, вдруг раскрывается как большой характер — определённый, твёрдый, непреклонный, как только перед ним встают существенные, значимые для него вопросы, задачи, цели. И один и другой из этих людей обладают формально как будто равно сильным или определённым характером — в смысле определённости, твёрдости, непреклонности, каждый — в существенной для него сфере жизненных отношений, но у одного из них при этом всё же ничтожный, мелкий по существу характер, а у другого — более или менее значительный. Весь вопрос в том, в какой мере то, что существенно для данного человека, является также и объективно существенным, в какой мере значимым для индивида является общественно-значимое. Этим определяется значительность характера.

Для характера, как и для воли, взятых не формально лишь, а по существу, решающим является взаимоотношение между общественно- и личностно-значимым для человека.

Каждая историческая эпоха ставит перед человеком определённые задачи и в силу объективной логики вещей требует от него как самого существенного определённости в отношении именно этих задач. На них формируется и на них же испытывается и проверяется характер людей. Большой, значительный характер — это характер, который заключает в себе определённость человека по отношению к этим объективно существенным задачам. Большой характер поэтому не просто формальная твёрдость и упорство (такое формальное упорство, безотносительно к содержанию, может быть и большим упрямством, а не большим характером); большой характер — это большая определённость в больших делах. Там, где есть эта определённость в существенном, большом, принципиальном, она неизбежно скажется и в малом, выступая иногда в нём с особой симптоматической показательностью. Заключаясь в определённости отношения человека к значимым для него целям, характер человека проявляется в его поведении, в его делах и поступках. Проявляясь в них, он в них же и формируется. Он зарождается, закладывается в мотивах его поведения в лабильной, от случая к случаю изменчивой форме, определяемой конкретной ситуацией. Выражающееся в мотивах отношение человека к окружающему, проявляясь в действии, в его делах и поступках, через них закрепляется и, становясь привычным, переходит в относительно устойчивые черты или свойства характера.

Характер человека — и предпосылка и результат его реального поведения в конкретных жизненных ситуациях; обусловливая его поведение, он в поведении же и формируется. Смелый человек поступает смело и благородный человек ведёт себя благородно. Объективно благородные или смелые дела могут первично совершаться, вовсе не требуя особой субъективной смелости или благородства; смелость дел или благородство поступков переходит в смелость или благородство человека, закрепляясь в его характере; в свою очередь смелость или благородство характера, закрепившись в нём, обусловливает смелость или благородство поведения.

Эта взаимосвязь характера и поступка опосредована взаимозависимостью свойств характера и мотивов поведения: черты характера не только

обусловливают мотивы поведения человека, но и сами обусловлены ими. Мотивы поведения, переходя в действие и закрепляясь в нём, фиксируются в характере. Каждый действенный *мотив* поведения, который приобретает устойчивость, это в потенции будущая *черта характера в её генезисе*. В мотивах черты характера выступают впервые ещё в виде тенденций; действие переводит их затем в устойчивые свойства. Путь к формированию характера лежит поэтому через формирование надлежащих мотивов поведения и организацию направленных на их закрепление поступков.

Как общее правило, характер определяется не каждым единичным, более или менее случайным поступком, а всем образом жизни человека. Лишь исключительные по своему значению отдельные поступки человека — те, которые определяют узловые моменты в его биографии, поворотные этапы в его жизненном пути, накладывают определённый отпечаток и на его характер; вообще же в характере человека отображается его образ жизни в целом; отражая образ жизни человека, характер в свою очередь отражается в нём. *Образ жизни* включает определённый *образ действий* в единстве и взаимопроникновении с объективными условиями, в которых он осуществляется. *Образ* же *действий* человека, которые всегда исходят из тех или иных побуждений, включает определённый *образ мыслей, чувств, побуждений* действующего субъекта в единстве и взаимопроникновении с объективным течением и результатами его действий. Поэтому, по мере того как формируется определённый образ жизни человека, формируется и сам человек; по мере того как в ходе действий человека выделяется и закрепляется определённый, характерный для него, более или менее устойчивый образ действий, в нём самом выделяется и закрепляется определённый, более или менее устойчивый строй характеризующих его свойств. Он формируется *в зависимости* от объективных *общественных условий* и конкретных *жизненных обстоятельств, в которых* проходит жизненный путь человека, *на основе его природных свойств* — прежде всего темперамента — в *результате* его *деяний* и *поступков*.

К характеру в собственном смысле слова относятся, однако, не все относительно устойчивые свойства личности, которые выделяются и закрепляются в человеке, по мере того как складывается его образ жизни, а только те, которые обусловливают, какие побуждения по преимуществу определяют его действия. К характеру непосредственно не относятся, например, техническая ловкость, вообще свойства, обусловливающие умения человека; в характер включаются только те свойства, которые выражают его *направленность*.

С другой стороны, не всякое проявление направленности личности, не всякая установка и не всякое побуждение относятся к характеру. Бывают у каждого человека случайные побуждения и случайные действия, вовсе не характерные для него: из того, как он поступил в данных специальных условиях, не вытекает, каково будет его поведение в других условиях; между тем характерный поступок — это как раз такой поступок, из которого вытекает, как человек поступит в других ситуациях. В характере заключена внутренняя логика, взаимосвязь определяющих его свойств и установок, известная необходимость и последовательность. К характеру относятся лишь те проявления направленности, которые выражают устойчивые свойства личности и вытекающие из них устойчивые личностные, а не только случайные ситуационные установки. Относительно устойчивые свойства личности, которые определяют её качественное своеобразие и выражают её направленность, составляют её характер. Характер выражается в направленности личности, в тех основных действенных её установках и тенденциях, которые контролируют и регулируют все проявления человека, через которые преломляется и фильтруется то, что он

делает. Характерологические свойства личности обусловливают её направленность, накладывают определённый отпечаток на её поведение и проявляются в отношении человека к другим людям, к миру и к самому себе.

Поскольку в характере сосредоточены стержневые особенности личности, всё индивидуальные отличия в характере приобретают особенную значимость и выраженность. Поэтому вопрос о характере нередко ошибочно даже целиком сводился к одному лишь вопросу о межиндивидуальных различиях или индивидуальных особенностях личности. Между тем вопрос о характере — это прежде всего вопрос об общем строении личности. У каждого человека свой характер и свой темперамент, но тот или иной характер и тот или иной темперамент есть у каждого человека. Характер — это единство личности, опосредующее всё её поведение.

Определяя господствующие, характерные для человека побуждения, характер может выразиться как в целях, которые человек себе ставит, так и в средствах или способах, которыми он их осуществляет, как в том, *что* он делает, так и в том, *как* он это делает, т. е. характер может выразиться как в содержании, так и в форме поведения. Последняя представляется часто особенно существенной для характера; это отчасти так и есть, поскольку форма является обобщённым выражением содержания. При этом так же как не все свойства человека относятся к его характеру, а только те, которые выражаются в его направленности, так и не все способы поведения показательны для характера. К нему не имеют прямого отношения технические способы-приёмы, посредством которых человек осуществляет специальные «технические» цели, так же как и эти последние. Для него показательны только те способы поведения, которые обнаруживают избирательную направленность личности, — с чем человек считается, как он что расценивает, чем он готов поступиться для достижения данной цели и из-за чего готов скорее отказаться, чем идти к её достижению неприемлемым способом. Другими словами: в способе поведения, в котором проявляется характер, выражается иерархия между различными возможными целями, которая устанавливается для данного человека в силу его характера; он — обобщённое выражение избирательной направленности личности. «Форма», или способ поведения, так понимаемая, действительно является наиболее существенным или показательным выражением характера. В этом смысле можно сказать, что характер определяет способ поведения; но менее всего возможно отсюда заключить, что к характеру относится только форма поведения, а не его содержание.

Господствующая направленность человека, в которой проявляется его характер, означает активное избирательное отношение человека к окружающему. В идеологическом плане она выражается в мировоззрении; в психологическом — в потребностях, интересах, склонностях, во вкусах, т. е. избирательном отношении к вещам, в привязанностях, т. е. избирательном отношении к людям. Поскольку они служат побуждениями к действиям и поступкам человека, а в этих последних характер не только проявляется, но и формируется, они участвуют в образовании характера. Вместе с тем характер, по мере того как он складывается, обусловливает, какие из всех возможных побуждений определяют поведение данного человека.

Характер теснейшим образом связан и с мировоззрением. Характерное для человека поведение, в котором характер и формируется и проявляется, будучи его практическим отношением к другим людям, неизбежно заключает в себе идеологическое содержание, хотя и не всегда адекватно осознанное и не обязательно теоретически оформленное. Своим поведением, каждым своим поступком человек неизбежно — хочет он того или нет, и независимо от того,

осознаёт ли он это, — практически решает мировоззренческие проблемы. Поэтому действенные установки человека, обусловленные свойствами его характера, а следовательно, и эти последние не могут не быть связаны с его мировоззрением. Поскольку то или иное мировоззрение, переходя в убеждения человека, в его моральные представления и идеалы, регулируют его поведение, оно, отражаясь в его сознании и реализуясь в его поведении, существенно участвует в формировании его характера. Единство тех целей, которые оно перед человеком ставит, существенно обусловливает цельность характера. Систематически побуждая человека поступать определённым образом, мировоззрение, мораль как бы оседает и закрепляется в его характере в виде привычек — привычных способов нравственного поведения. Превращаясь в привычки, они становятся «второй натурой» человека. Можно в этом смысле сказать, что *характер* человека — это в известной мере его не всегда осознанное и теоретически оформленное *мировоззрение, ставшее натурой* человека.

Этим устанавливается связь, но, конечно, не отожествление мировоззрения и характера: мировоззрение — идеологическое образование, характер — психологическое; они, конечно, не покрывают друг друга. Требования, исходящие от принятого им мировоззрения, сплошь и рядом побуждают человека поступать вопреки склонности своего характера. Сознательно подчиняясь требованиям, исходящим от мировоззрения, человек часто вносит коррективы в своё поведение и в конце концов переделывает и свой характер. Вместе с тем характер первично не проистекает из теоретически оформленного мировоззрения, а формируется в практической деятельности человека, в делах и поступках, которые он совершает. Он проистекает первично из образа жизни человека и уже лишь вторично на нём отражается его образ мыслей. Так что как ни важна связь характера с мировоззрением, она носит вторичный, производный характер; нельзя в основном и целом выводить характер из мировоззрения, и тем более нельзя выводить мировоззрение людей из их индивидуального характера.

Соотношение между идейными, мировоззренческими установками и действенными установками человека в конкретных жизненных ситуациях существенно определяет общий облик человека, его характер. Люди в этом отношении существенно различаются по степени цельности, последовательности, стойкости. На одном полюсе люди, у которых «слово» не расходится с «делом» и сознание является почти зеркальным отражением практики, а практика — верным и последовательным отражением их мировоззренческих установок; на другом — люди, у которых поведение скорей маскировка, чем отражение их подлинных внутренних установок.

Потребности, интересы, склонности, вкусы, всевозможные тенденции и установки, а также личные взгляды и убеждения человека — это психологические формы выражения направленности, в которой проявляется характер; содержанием же её является практическое отношение человека к другим людям и через них к самому себе, к своему труду и к вещам предметного мира. Ведущим и определяющим моментом в формировании характера являются взаимоотношения человека с другими людьми.

Поскольку характер выражается прежде всего в отношении к другим людям, в общественном по существу отношении к миру, он проявляется и формируется преимущественно в поступках, т. е. в тех действиях, в которых ведущим и определяющим является практическое отношение действующего лица как субъекта к другим людям. Смотря по тому, формируется ли характер в замкнутой скорлупе личного благополучия или, напротив, в общем коллективном труде и борьбе, — основные свойства человеческого характера развиваются совершенно по-разному.

Взаимоотношения человека с другими людьми определяют и его отношение к своей деятельности — способность к подвигу, к напряжённому героическому труду, творческое беспокойство или, напротив, успокоенность, и его отношение к самому себе — уверенность в своих силах, скромность или преувеличенное самомнение, самолюбие, неуверенность в своих силах и т. д. Ведущая и определяющая роль взаимоотношений с другими людьми в образовании характера подтверждается на каждом шагу жизни; она отражается также в типах и характерах, созданных большими художниками.

В многообразных, тонких, богатых всевозможными оттенками людских отношениях, составляющих основную ткань человеческой жизни, складывается и проявляется величайшее многообразие самых основных для облика личности характерологических черт. Таковы заботливость о человеке, чуткость, справедливость, благородство, доброта, мягкость, нежность, доверчивость и множество других аналогичных и им противоположных свойств. При этом единство характера не исключает того, что в различных ситуациях у одного и того же человека проявляются различные и даже противоположные черты. Человек может быть одновременно очень нежным и очень требовательным, мягким вплоть до нежности и одновременно твёрдым до непреклонности. И единство его характера может не только сохраняться, несмотря на это, но именно в этом и проявляться.

Эти различия, противоположности и даже противоречия необходимо вытекают из сознательного характера отношения к другим людям, требующего дифференциации отношения в зависимости от изменяющихся конкретных условий. Человек мягкий при всех условиях и ни в чём не способный к твёрдости, — это уже не мягкий, а бесхарактерный человек. А человек доверчивый, который не только не страдает подозрительностью, но ни при каких условиях не способен к бдительности, — это уже не доверчивый, а наивный или глупый человек.

По отношению человека к другим людям различают характеры замкнутые и общительные. Но эта первая дифференциация, основывающаяся на количественном признаке объёма общения, носит внешний характер. За ней может скрываться самое различное содержание. Замкнутость в себе, ограниченность контакта с другими людьми может основываться в одном случае на безразличии к людям, на равнодушии холодной и опустошённой натуры, которой другие люди не нужны, потому что ей нечего им дать (герои Дж. Байрона), а в другом — на большой и сосредоточенной внутренней жизни, которая в иных условиях не находит себе путей для приобщения к ней других людей и для своего приобщения к ним (биография Б. Спинозы и др. может служить тому наглядной иллюстрацией). Точно так же и общительность может иметь различный характер: у одних — широкая и поверхностная, с легко завязывающимися и неглубокими связями, у других — более узкая и более глубокая, сугубо избирательная. Общительность людей, которые в равной мере являются приятелями каждого встречного без всякого различия, свидетельствует иногда лишь о большой лёгкости и подвижности и о таком же по существу безразличии к людям, как и необщительность других людей. Решающее значение имеет в конце концов внутреннее отношение человека к человеку по существу.

Всякое действительно не безразличное отношение к другим людям имеет избирательный характер. Существенно, на чём основывается эта избирательность — на личных ли пристрастиях только или на объективных основаниях общего дела, общей идеологии. Наличие общего дела, общих интересов, общей идеологии создаёт базу для общительности, одновременно и очень широкой и сугубо избирательной. Такой тип общительности, имеющий широкую общественную основу, мы и называем товарищеским. Способность к подлинно товарищескому

отношению к людям — существенная характерологическая черта, которая вырабатывается лишь в определённых общественных условиях. Это товарищеское отношение к другим людям не исключает других, более узко избирательных, более тесно личностных и вместе с тем идейных отношений к более тесному кругу лиц или отдельному человеку.

В характерологическом отношении существенен, таким образом, не столько количественный признак широты общения, сколько качественные моменты: на какой основе и как устанавливает человек контакт с другими людьми, как относится он к людям различного общественного положения — к высшим и низшим, к старшим и младшим, к лицам другого пола и т. п.

Само общение с другими людьми существенно участвует в формировании характера. Лишь в процессе общения и воздействия на других людей формируется воздейственная сила характера, столь существенная в общественной жизни способность организовывать людей на совместную работу и борьбу; лишь в процессе общения, подвергаясь воздействиям со стороны других людей, формируется в человеке твёрдость характера, необходимая, чтобы противостоять внушениям, не поддаваться шатаниям и неуклонно идти к поставленной цели. «В тиши зреет интеллект, в бурях жизни формируется характер», — говорил И. В. Гёте.

При длительном общении взаимное воздействие людей друг на друга накладывает часто значительный отпечаток на их характер, причём в одних случаях происходит как бы обмен характерологических свойств и взаимное уподобление: в результате длительной совместной жизни люди иногда приобретают общие черты, становясь в некоторых отношениях похожими друг на друга. В других случаях эта взаимообусловленность характеров выражается в выработке или усилении у людей, живущих в длительном повседневном общении, характерологических черт, которые соответствуют друг другу в силу своей противоположности: так отец-деспот с очень властным и нетерпимым характером, подавляя волю своих близких, порождает дряблость, податливость, иногда прибитость и обезличенность у членов своей семьи, живущих в особенно тесном повседневном контакте с ним.

Очень существенной для формирования характера формой общения является воспитание. В своей сознательной организованности и целеустремлённости воспитание — общение воспитателя с воспитываемым — располагает целым рядом важнейших средств воздействия: соответствующей организацией поведения, сообщением знаний, формирующих мировоззрение, личным примером, показом исторических деятелей, которые могут служить образцами, примерами, достойными подражания. Если у взрослого общественная практика и мировоззрение играют ведущую роль в формировании характера, то у ребёнка в формировании его характера эта ведущая роль принадлежит бесспорно воспитанию.

Общение с другими людьми создаёт предпосылки и для самостоятельной работы человека над своим характером. В процессе общения, воздействуя на людей и подвергаясь воздействию с их стороны, человек познаёт других людей и испытывает на практике значение различных характерологических черт. Это познание других людей приводит к самопознанию, практическая оценка характерологических свойств других людей, регулируемая моральными представлениями, — к самооценке и самокритике. А самопознание, сравнительная самооценка и самокритика служат предпосылкой и стимулом для сознательной работы человека над своим характером.

С отношением человека к человеку неразрывно связано тоже по существу своему общественное отношение к вещам, продуктам общественной практики, и

собственному делу. В отношении к ним складывается и проявляется вторая существенная группа характерологических черт. Таковы, например, щедрость или скупость, добросовестность, инициативность, мужество в отстаивании своего дела, смелость, храбрость, настойчивость и т. д.

Характер каждого человека включает черты, определяющие как его отношение к другим людям, так и его отношение к вещам — продуктам общественного труда — и к делу, которое он сам выполняет. Они взаимосвязаны и взаимопроникают друг друга. Характерологически очень существенным является и то, какой из этих планов доминирует. Доминирование одного из этих друг друга опосредующих отношений выражает существенную черту характера и накладывает глубокий отпечаток на облик человека. Люди существенно отличаются друг от друга в зависимости от того, преобладает ли для них значение личностного контакта с людьми или объективного контакта с предметным миром.

Образцом субъективно-личностного типа может служить, например, ряд женских образов Л. Н. Толстого — Кити, Анна Каренина и прежде всего Наташа Ростова — женщина, для которой всё в жизни преломляется и оценивается через отношения к любимому человеку, всё определяется этим отношением, а не отвлечёнными объективными соображениями определённого дела.

Опосредованно через отношения к другим людям устанавливается у человека и отношение его к самому себе. С отношением к самому себе связана третья группа характерологических свойств личности. Таковы самообладание, чувство собственного достоинства, скромность, правильная или неправильная — преувеличенная или преуменьшенная — самооценка, уверенность в себе или мнительность, самолюбие, самомнение, гордость, обидчивость, тщеславие и т. д. Неправильно было бы, как это подсказывает лицемерная мораль, отразившаяся на специфически отрицательном оттенке большинства слов, выражающих отношение к самому себе, — «самоуверенность», «самолюбие», «самомнение» и т. д., считать всякое положительное отношение к самому себе отрицательной характерологической чертой. Достойное и уважительное отношение к самому себе является не отрицательной, а положительной чертой — в меру того, как сам человек является представителем достойного дела, носителем ценных идей.

Каждая характерологическая черта в какой-то мере и каким-то образом выражает специфическое соотношение между отношением человека к окружающему миру и к самому себе. Это можно сказать и о таких, например, свойствах, как смелость, храбрость, мужество.

Существенное значение с этой точки зрения приобретает различие характеров узких, устойчивость которых зиждется на самоограничении, на сужении сферы своих интересов, притязаний, деятельности, и широких натур, которым «ничто человеческое не чуждо», экспансивных людей, умеющих всегда с какой-то большой душевной щедростью отдувать себя так, что при этом они испытывают не убыль, а обогащение, приобщаясь ко всё новому духовному содержанию.

Не следует, однако, внешне противопоставлять друг другу два формальных принципа — самоограничение узких натур и экспансивность натур широких. В каждом конкретном живом человеке во внутренне противоречивом единстве живут и действуют обе эти тенденции. Не существует такого узкого человека, который в какой-то мере не жил бы и не обогащался бы от своей собственной щедрости, который не приобретал бы, отдаваясь, который не находил бы себя через другого. И нет такой широкой натуры, такого щедрого человека, который не испытывал бы необходимости в самоограничении: если бы он всё отдавал всем, он бы никому ничего не дал. Очень существенно, в какой мере благородство щедрости и мудрость самоограничения сочетаются в человеке. Избирательность,

в которой они сочетаются, определяет лицо личности. Для того чтобы быть характером, нужно уметь не только принимать, но и отвергать.

Все стороны характера, в их единстве и взаимопроникновении, как в фокусе проявляются в отношении человека к труду.

В отношении к труду заключено в неразрывном единстве отношение к продуктам этого труда, к другим людям, с которыми человек связан через труд; в отношении к труду заключено и отношение к самому себе — особенно у нас, где оценка человека и его самооценка основываются прежде всего на его труде, на его отношении к труду. [В советской психологической литературе роль отношений к различным сторонам действительности в учении о характере особенно подчеркнул и в различных планах (как нормальной, так и патологической психологии) развил В. Н. Мясищев. Мясищев определяет характер как индивидуально-своеобразный способ отношений. Выдвигая понятия характера и личности в центр всей системы психологии, Мясищев и его сотрудники в ряде работ стремятся показать, что в основе «функциональных проявлений личности — памяти, внимания и т. д.— лежат различия в направленности (прежде всего объективной или субъективной) и различия видов отношений», под которыми он разумеет оценки, интересы, потребности и т. д.] В труде же реально устанавливается отношение между характером человека и его одарённостью, между его склонностями и способностями.

То, как человек умеет использовать, реализовать свои способности, существенно зависит от его характера. Нередки, как известно, случаи, когда люди, казалось бы, со значительными способностями ничего не достигают, ничего ценного не дают именно в силу своих характерологических особенностей. (Рудин, Бельтов и другие образы «лишних людей» могут служить тому литературной иллюстрацией. «Гениальность в нём, пожалуй, и есть, но натуры никакой», — говорит о Рудине Тургенев устами одного из действующих лиц романа.) Реальные достижения человека зависят не от одних лишь абстрактно, самих по себе взятых его способностей, а от специфического сочетания его способностей и характерологических свойств.

Характер связан со всеми сторонами психики; особенно тесна связь его с волей, являющейся как бы «хребтом» характера. Особенности волевой сферы, переходя в свойства личности, образуют существеннейшие черты характера. Выражения «человек с сильной волей» и «человек с характером» звучат обычно как синонимы.

Однако как ни тесна связь воли и характера, они всё же не тожественны. Воля непосредственно связана по преимуществу с силой характера, его твёрдостью, решительностью, настойчивостью. Но характер не исчерпывается своей силой; он имеет содержание, которое направляет эту силу. Характер включает те свойства и действенные установки личности, которые определяют, как в различных условиях будет функционировать воля.

В волевых поступках характер, с одной стороны, складывается и, с другой, проявляется. Идейное содержание и направленность волевых поступков, особенно в очень значимых для личности ситуациях, переходят в характер человека, в его действенные установки, закрепляясь в нём в качестве относительно устойчивых его свойств; эти свойства в свою очередь обусловливают поведение человека, его волевые поступки; решительные, смелые и т. п. действия и поступки человека обусловлены волевыми качествами личности, её характера (её уверенностью в себе, самообладанием, решительностью, настойчивостью и т. п.).

В характер, вопреки очень распространённому мнению, могут включаться не только волевые и эмоциональные, но и интеллектуальные особенности, поскольку они становятся свойствами личности, выражающимися в качественном

своеобразии её отношения к окружающему. Так, легкомыслие, благоразумие, рассудительность, будучи интеллектуальными качествами, являются или могут быть характерологическими чертами. При этом, превращаясь в свойства характера, интеллектуальные качества начинают характеризовать не один лишь интеллект как таковой, а личность в целом.

Поскольку характер включает свойства, выражающиеся в качественно своеобразном отношении человека к другим людям и опосредованном через него отношении к предметному миру и к самому себе, он, очевидно, выражает общественную сущность человека. Характер человека поэтому исторически обусловлен. Каждая историческая эпоха создаёт свои характеры — типичные характеры эпохи, обусловленные её общественным строем. «Старое общество, — писал Ленин, — было основано на таком принципе, что либо ты грабишь другого, либо другой грабит тебя, либо ты работаешь на другого, либо он на тебя, либо ты рабовладелец, либо ты раб... либо мелкий собственник, мелкий служащий, мелкий чиновник, интеллигент, — словом, человек, который заботится только о том, чтобы иметь своё, а до другого ему дела нет. Если я хозяйничаю на этом участке земли, мне дела нет до другого; если другой будет голодать, тем лучше, я дороже продам свой хлеб. Если я имею своё местечко, как врач, как инженер, учитель, служащий, мне дела нет до другого. Может быть, потворствуя, угождая власть имущим, я сохраню своё местечко, да ещё смогу и пробиться в буржуа». [Ленин, Речь на III Всероссийском съезде РКСМ 2 октября 1920 г., Соч., т. XXV, стр. 393.]

Характер старого строя, основанного на конкуренции и частной собственности, не мог не запечатлеться в типических чертах характера людей, которые он порождал. Положение «мне дела нет до другого» выражало основную черту, определявшую весь психологический облик мелких буржуа, заботящихся только о себе и мало интересующихся другими людьми. Отсюда с железной необходимостью вытекала ограниченность, косность, безразличие к своему труду, его общественной значимости, пользе и т. д. В рассказах А. П. Чехова запечатлена целая галерея таких мелких тусклых людей, каждый из которых копошится на своём участке. В творчестве Ф. М. Достоевского психология личности, отъединённой от общества, замкнутой в своей скорлупе, раскрыта в заострённо трагическом плане. Исходный её девиз «мне дела нет до другого» раскрывается здесь в обнажённости и заострённости, доходящей одновременно до карикатурного и трагического: «Свету ли провалиться или вот мне чаю не пить? Я скажу, что свету провалиться, а чтобы мне чай пить». [Ф. М. Достоевский, Записки из подполья, Соч., т. III, ч. II, 1894, стр. 171; Ф. М. Достоевский, Записки из подполья // Полн. собр. соч.: В 30 т. М., 1973. Т. 5. С. 174.] И из этой исходной позиции по отношению к другим людям с внутренней логикой вытекает ряд производных характерологических черт: объективно не оправданное, преувеличенно высокое мнение о себе; внутренняя опустошённость и болезненные поиски смысла жизни; утрата опорных точек вовне из-за разрыва действенных внутренних связей с другими людьми и бесконечные сомнения, шатания и терзания; отсутствие обязательств, в силу чего как будто «всё позволено», и вместе с тем отсутствие каких бы то ни было больших притягательных целей, подлинных внутренних стимулов и здоровой решимости.

Совсем иные черты характера становятся типичными для людей, которые воспитываются на коллективном труде и общей борьбе в условиях социалистического общества, поскольку здесь создаются все реальные предпосылки для действительного преодоления противоположности общественно- и личностно-значимого. Из сознания того, что все достижения каждого отдельного человека в действительности являются коллективными достижениями, проистекает также скромность и спокойная уверенность,

основанная на сознании того, что за каждым человеком, делающим порученное ему дело, стоит огромная сила, которая его поддерживает. «В царстве вечного безмолвия, среди вечных льдов мы будем работать спокойно, зная, что о нас думает и заботится вся великая страна», — писал с дрейфующей льдины на Северном полюсе Иван Папанин. «Мне нравятся, — пишет Валентина Захаревич, техник, 24 лет, — партийные люди с сильным характером, даже суровые, которые стесняются своих храбрых поступков, как Молоков, который всегда говорит: «Всё очень просто, нет ничего необыкновенного». [Анкета «Идеалы», Комсомольская правда, № 257 за 1937 г.]

В характере каждого человека есть черты и чёрточки, которые в своём индивидуальном своеобразии отражают своеобразие его индивидуального жизненного пути, его личного образа жизни. Но в нём же в той ли иной мере по большей части представлены — в своеобразном индивидуальном преломлении — и черты, отражающие общие для людей данной эпохи особенности этой эпохи, её строя, уклада, стиля. В типичных характерах эпохи получают своё типизированное идеальное выражение те общие многим людям данной эпохи, хотя и по-разному у них представленные, черты, которые связаны с характером эпохи. Подлинное понимание типического в различных характерах как реально общего, общего в единичном, типичного в индивидуальном возможно только на этой основе. Эти типичные характеры эпохи, будучи, с одной стороны, выражением тех черт, которые в характере отдельных людей отражают эпоху, выступают вместе с тем для людей этой эпохи в качестве её идеалов. Типичный для людей определённой исторической эпохи образ жизни общества накладывает свой отпечаток на их характер, определяя типичные для людей данной эпохи черты характера. Однако в своей конкретной реальности характер человека обусловлен не только типичными чертами образа жизни людей данной эпохи, но и конкретными, жизненными обстоятельствами, в которых совершается его жизненный путь, и его собственной деятельностью, изменяющей эти обстоятельства. Общие, типические и индивидуальные черты в характере человека всегда представлены в единстве и взаимопроникновении, так что общее, типическое выступает в индивидуально-своеобразном преломлении; поэтому существенное своё выражение характер человека часто получает как раз в характерном для него индивидуально-своеобразном его поведении, в типических и потому особенно показательных ситуациях.

При этом всё же не во всякой ситуации равно полно и адекватно выявляется каждый характер. Поведение человека в некоторых ситуациях бывает для него не характерным, случайным, выявляя лишь внешние для него, не показательные «ситуационные» установки, а не те более глубокие личностные установки, которые вытекают из свойств его характера. Поэтому не всякая ситуация даёт ключ к пониманию характера. Для того чтобы выявить подлинный характер человека, важно найти те специфические ситуации, в которых наиболее полно и адекватно выявляется данный характер. Искусство композиции у художника при выявлении характера в том и заключается, чтобы найти такие исходные ситуации, которые выявили бы стержневые, определяющие свойства личности. Действующее лицо в художественном произведении представляется реальным, живым, когда, познакомившись с ним в таких исходных ситуациях, мы можем предсказать, как он поступит или как он должен поступить в дальнейшем ходе действия. Это возможно в силу внутренней необходимости и последовательности, своего рода внутренней логики, которая раскрывается в характере, если найти стержневые, определяющие его черты.

Развитие характера у детей свидетельствует прежде всего о несостоятельности той точки зрения, которая считает характер врождённым и

неизменным. Нельзя отрицать значение природных особенностей организма в процессе развития характера, но характер человека не является однозначной функцией организма, его конституции, так чтобы можно было сводить характерологические свойства человека к конституциональным биологическим особенностям его организма и выводить первые из вторых. Характер формируется в процессе развития личности как субъекта, активно включающегося в многообразную совокупность общественных отношений. Проявляясь в поведении, в поступках человека, характер в них же и формируется.

Не подлежит сомнению, что можно уже очень рано констатировать у детей более или менее ярко выраженные индивидуальные особенности поведения. Но, во-первых, эти индивидуальные особенности касаются сначала по преимуществу элементарных динамических особенностей, относящихся скорей к темпераменту, чем собственно к характеру, и, во-вторых, проявление этих индивидуальных особенностей в относительно очень раннем возрасте не исключает того, что они являются не просто врождёнными задатками, а и результатом — пусть кратковременного — развития. Поэтому в ходе дальнейшего развития они неоднократно изменяются. Они представляют собой не законченные, фиксированные образования, а ещё более или менее лабильные схемы характерных для данного индивида форм поведения, которые в своей неопределённости таят ещё различные возможности. Наблюдения, которые имеются у каждого человека над людьми, находящимися длительное время в поле его зрения, могут на каждом шагу обнаружить случаи очень серьёзной, иногда коренной перестройки как будто уже наметившегося характера. Характер формируется в жизни, и в течение жизни он изменяется; на последующих этапах характер человека становится другим, чем он был на предыдущих. Но то, каким он становится с течением времени, обусловлено, конечно, и тем, каким он был раньше. При всех преобразованиях и изменениях, которые претерпевает характер в ходе развития, обычно всё же сохраняется известное единство в основных, наиболее общих его чертах, за исключением случаев, когда особые жизненные обстоятельства вызывают резкую ломку характера. Наряду с этими бывают случаи удивительного единства характерологического облика человека на протяжении всей его жизни, в ходе которой происходит, главным образом, как бы разработка того общего абриса и «замысла», который наметился в очень ранние годы.

В процессе развития характера годы раннего детства играют существенную роль. Именно в эти годы закладываются первые основы характера, и потому необходимо уделять влиянию, которое воспитание в эти ранние годы оказывает на формирование характера ребёнка, большее внимание, чем это обычно делается. Однако в корне всё же ошибочна точка зрения тех психологов, которые (как З. Фрейд и А. Адлер) считают, что в раннем детстве характер человека будто бы окончательно фиксируется. Это ошибочная точка зрения на развитие характера, которая, не утверждая его врождённости, практически приходит к такому же почти ограничению возможностей воспитательного воздействия на формирование характера, как и теория врождённости характера. Она связана с неправильным в корне пониманием роли сознания в формировании характера. Признание роли сознания, моментов идейного порядка, и роли мировоззрения или идеологии в формировании характера с необходимостью приводит в генетическом плане к признанию роли не только младших, но и старших возрастов, как периода сознательной, организованной работы над характером.

Вся собственно воспитательная работа должна быть в конце концов направлена главным образом на эту задачу воспитания характера. Поскольку

сознательная деятельность и мировоззрение играют существенную роль в формировании характера, воспитательная работа, направленная на его развитие, должна быть неотрывна от работы образовательной, от всего процесса воспитания всесторонне развитой личности.

Вместе с тем очевидно, что человек сам участвует в выработке своего характера, поскольку характер складывается в зависимости от мировоззрения, от убеждений и привычек нравственного поведения, которые он у себя вырабатывает, от дел и поступков, которые он совершает, — в зависимости от всей его сознательной деятельности, в которой характер, как сказано, не только проявляется, но и формируется. Характер человека, конечно, обусловлен объективными обстоятельствами его жизненного пути, но сами эти обстоятельства создаются и изменяются в результате его поступков, так что поступки человека и жизненные обстоятельства, их обусловливающие, постоянно переходят друг в друга. Поэтому нет ничего нелепее и фальшивее, как ссылка в оправдание дурных поступков человека на то, что таков уж у него характер, как если бы характер был чем-то изначально данным и фатально предопределённым. Человек сам участвует в выработке своего характера и сам несёт за него ответственность.

Глава XX. Самосознание личности и её жизненный путь

Самосознание личности

Психология, которая является чем-то бОльшим, чем поприщем для досужих упражнений учёных книжных червей, психология, которая стоит того, чтобы живой человек отдал ей свою жизнь и силы, не может ограничиться абстрактным изучением отдельных «функций» самих по себе; она должна, проходя через изучение функций, процессов и т. д., в конечном счёте приводить к действительному познанию реальной жизни, живых людей.

Подлинный смысл всего пройденного нами пути в том и заключается, что он был не чем иным, как последовательно, шаг за шагом прокладываемым путём нашего познавательного проникновения в психическую жизнь личности. Психофизиологические функции включались в многообразные психические процессы. Подвергшиеся сначала аналитическому изучению психические процессы, будучи в действительности сторонами, моментами конкретной деятельности, в которой они реально формируются и проявляются, включались в эту последнюю; в соответствии с этим изучение психических процессов перешло в изучение деятельности — в том конкретном соотношении, которое определяется условиями реальной деятельности. Изучение же психологии деятельности, всегда реально исходящее от личности как субъекта этой деятельности, было по существу изучением психологии *личности* в её *деятельности* — её мотивов (побуждений), целей, задач. Поэтому изучение психологии деятельности естественно и закономерно переходит в изучение свойств личности — её установок, способностей, черт характера, проявляющихся и формирующихся в её деятельности. Таким образом, всё многообразие психических явлений — функций, процессов, психических свойств деятельности — входит в личность и смыкается в её единстве.

При этом именно потому, что всякая деятельность исходит от личности как её субъекта и, таким образом, на каждом данном этапе в плане существования личность является исходным, начальным, — в плане познания, т. е. познавательного проникновения мысли в свой предмет, психология личности в целом может быть лишь итогом, завершением всего пройденного психологическим познанием пути, охватывая всё многообразие психических

проявлений, последовательно вскрытых в ней психологическим познанием в их целостности и единстве. Поэтому при всякой попытке начать построение психологии с учения о личности из него неизбежно выпадает всякое конкретное психологическое содержание; личность выступает в психологическом плане как пустая абстракция. За невозможностью раскрыть вначале её психическое содержание, оно подменяется биологической характеристикой организма, метафизическими рассуждениями о субъекте, духе и т. п. или социальным анализом личности, общественная природа которой при этом психологизируется.

Как ни велико значение проблемы личности в психологии, личность в целом никак не может быть включена в психологию. Такая психологизация личности неправомерна. Личность не тожественна ни с сознанием, ни с самосознанием. Анализируя ошибки гегелевской «Феноменологии духа», К. Маркс в числе основных отмечает то, что для Г. Гегеля «субъект есть всегда сознание или самосознание». Конечно, не метафизика немецкого идеализма — И. Канта, И. Фихте и Г. Гегеля — должна лечь в основу нашей психологии. Личность, субъект это не «чистое сознание» (Канта и кантианцев), не всегда себе равное «я» («Я = Я» — И. Фихте) и не саморазвивающийся «дух» (Г. Гегель); это конкретный, исторический, живой индивид, включённый в реальные отношения к реальному миру. Существенными, определяющими, ведущими для человека в целом являются не биологические, а общественные закономерности его развития; в системе отношений, его определяющих, ведущими являются общественные отношения. Задача психологии — изучать психику, сознание и самосознание личности, но суть дела заключается в том, чтобы она изучала их именно как психику и сознание «реальных живых индивидов», в их реальной обусловленности.

Но если личность не сводима к её сознанию и самосознанию, то она и невозможна без них. Человек является личностью, лишь поскольку он выделяет себя из природы, и отношение его к природе и к другим людям дано ему как отношение, т. е. поскольку у него есть сознание. Процесс становления человеческой личности включает в себя поэтому как неотъемлемый компонент формирование его сознания и самосознания: это есть процесс развития сознательной личности. Если всякая трактовка сознания вне личности может быть только идеалистической, то всякая трактовка личности, не включающая её сознания и самосознания, может быть только механистической. Без сознания и самосознания не существует личности. Личность как сознательный субъект осознаёт не только окружающее, но и себя саму в своих отношениях с окружающим. Если нельзя свести личности к её самосознанию, к «я», то нельзя и отрывать одно от другого. Поэтому последний завершающий вопрос, который встаёт перед нами в плане психологического изучения личности, это вопрос о её *самосознании*, о личности как «я», которое в качестве субъекта сознательно присваивает себе всё, что делает человек, относит к себе все исходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя за них ответственность в качестве их автора и творца. Проблема психологического изучения личности не заканчивается на изучении психических свойств личности — её способностей, темперамента и характера; она завершается раскрытием самосознания личности.

Прежде всего это единство личности как сознательного субъекта, обладающего самосознанием, не представляет собой изначальной данности. Известно, что ребёнок далеко не сразу осознаёт себя как «я»: в течение первых лет он сам сплошь и рядом называет себя по имени, как называют его окружающие; он существует сначала даже для самого себя скорее как объект для других людей, чем как самостоятельный по отношению к ним субъект. Осознание себя как «я» является, таким образом, результатом развития. При этом развитие у

личности самосознания совершается в самом процессе становления и развития реальной самостоятельности индивида как реального субъекта деятельности. Самосознание не надстраивается внешне над личностью, а включается в неё; самосознание не имеет поэтому самостоятельного пути развития, отдельного от развития личности, в нём отражающегося, а включается в этот процесс развития личности как реального субъекта в качестве его момента, стороны, компонента.

Единство организма как единого целого и реальная самостоятельность его органической жизни является первой материальной предпосылкой единства личности, но это только предпосылка. И соответственно этому элементарные психические состояния общей органической чувствительности («сенестезии»), связанные с органическими функциями, являются, очевидно, предпосылкой единства самосознания, поскольку клиника показала, что элементарные, грубые нарушения единства сознания в патологических случаях так называемого раздвоения или распада личности (деперсонализации) бывают связаны с нарушениями органической чувствительности. Но это отражение единства органической жизни в общей органической чувствительности является разве только предпосылкой для развития самосознания, а никак не его источником. Источник самосознания никак не приходится искать в «соотношениях организма с самим собой», выражающихся в рефлекторных актах, служащих для регулирования его функций (в которых ищет их, например, П. Жане). Подлинный источник и движущие силы развития самосознания нужно искать в растущей реальной самостоятельности индивида, выражающейся в изменении его взаимоотношений с окружающими.

Не сознание рождается из самосознания, из «я», а самосознание возникает в ходе развития сознания личности, по мере того как она реально становится самостоятельным субъектом. Прежде чем стать субъектом практической и теоретической деятельности, «я» само формируется в ней. Реальная, не мистифицированная история развития самосознания неразрывно связана с реальным развитием личности и основными событиями её жизненного пути.

Первый этап в реальном формировании личности как самостоятельного субъекта, выделяющегося из окружающего, связан с овладением собственным телом, с возникновением произвольных движений. Эти последние вырабатываются в процессе формирования первых предметных действий.

Дальнейшей ступенькой на этом же пути является начало ходьбы, самостоятельного передвижения. И в этом втором, как и в первом случае, существенна не столько сама по себе техника этого дела, сколько то изменение во взаимоотношениях индивида с окружающими людьми, к которому приводит возможность самостоятельного передвижения, так же как и самостоятельного овладения предметом посредством хватательных движений. Одно, как и другое, одно вместе с другим порождает некоторую самостоятельность ребёнка по отношению к другим людям. Ребёнок реально начинает становиться относительно самостоятельным субъектом различных действий, реально выделяясь из окружающего. С осознанием этого объективного факта и связано зарождение самосознания личности, первое представление её о своём «я». При этом человек осознаёт свою самостоятельность, своё выделение в качестве самостоятельного субъекта из окружения лишь через свои отношения с окружающими его людьми, и он приходит к самосознанию, к познанию собственного «я» через познание других людей. Не существует «я» вне отношений к «ты», и не существует самосознания вне осознания другого человека как самостоятельного субъекта. Самосознание является относительно поздним продуктом развития сознания, предполагающим в качестве своей основы реальное становление ребёнка практическим субъектом, сознательно выделяющимся из окружения.

Существенным звеном в ряде основных событий в истории становления самосознания является и развитие речи. Развитие речи, являющейся формой существования мышления и сознания в целом, играя значительную роль в развитии сознания ребёнка, вместе с тем существенно увеличивает воздейственные возможности ребёнка, изменяя таким образом взаимоотношения ребёнка с окружающими. Вместо того чтобы быть лишь объектом направляющихся на него действий окружающих его взрослых, ребёнок, овладевая речью, приобретает возможность направлять действия окружающих его людей по своему желанию и через посредство других людей воздействовать на мир. Все эти изменения в поведении ребёнка и в его взаимоотношениях с окружающим порождают, осознаваясь, изменения в его сознании, а изменения в его сознании в свою очередь ведут к изменению его поведения и его внутреннего отношения к другим людям.

Вопрос о том, является ли индивид субъектом с развитым самосознанием, сознательно выделяющим себя из окружения, осознающим своё отношение к нему как отношение, нельзя решать метафизически. В развитии личности и её самосознания существует целый ряд ступеней. В ряду внешних событий жизни личности сюда включается всё, что реально делает человека самостоятельным субъектом общественной и личной жизни, как-то: сначала у ребёнка развивающаяся способность к самообслуживанию и, наконец, у юноши, у взрослого начало собственной трудовой деятельности, делающей его материально независимым; каждое из этих внешних событий имеет и свою внутреннюю сторону; объективное, внешнее изменение взаимоотношений человека с окружающими, отражаясь в его сознании, изменяет и внутреннее, психическое состояние человека, перестраивает его сознание, его внутреннее отношение и к другим людям и к самому себе.

Однако этими внешними событиями и теми внутренними изменениями, которые они вызывают, никак не исчерпывается процесс становления и развития личности. Они закладывают лишь фундамент, создают лишь основу личности, осуществляют лишь первую, грубую её формовку; дальнейшая достройка и отделка связана с другой, более сложной, внутренней работой, в которой формируется личность в её самых высших проявлениях.

Самостоятельность субъекта никак не исчерпывается способностью самостоятельно выполнять те или иные задания. Она включает ещё более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задания, цели, определять направление своей деятельности. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить и связано с выработкой цельного мировоззрения. Лишь у подростка, у юноши совершается эта работа; вырабатывается критическое мышление, формируется мировоззрение; к тому же приближение поры вступления в самостоятельную жизнь невольно с особой остротой ставит перед юношей вопрос о том, к чему он пригоден, к чему у него особые склонности и способности; это заставляет серьёзнее задуматься над самим собой и приводит к значительному развитию у подростка и юноши самосознания. Развитие самосознания проходит при этом через ряд ступеней — от наивного неведения в отношении самого себя ко всё более углублённому самопознанию, соединяющемуся затем со всё более определённой и иногда резко колеблющейся самооценкой. В процессе этого развития самосознания центр тяжести для подростка всё более переносится от внешней стороны личности к её внутренней стороне, от отражения более или менее случайных черт к характеру в целом. С этим связаны осознание — иногда преувеличенное — своего своеобразия и переход к духовным, идеологическим масштабам самооценки. В результате человек самоопределяется как личность в

более высоком плане.

На этих высших ступенях развития личности и её самосознания особенно значительны оказываются индивидуальные различия. Всякий человек является личностью, сознательным субъектом, обладающим и известным самосознанием; но не у каждого человека те качества его, в силу которых он осознаётся нами как личность, представлены в равной мере, с той же яркостью и силой. В отношении некоторых людей именно это впечатление, что в данном человеке мы имеем дело с *личностью* в каком-то особенном, подчёркнутом смысле этого слова, господствует над всем остальным. Мы не смешаем этого впечатления даже с тем очень близким, казалось бы, к нему чувством, которое мы обычно выражаем, говоря о человеке, что он *индивидуальность*. «Индивидуальность» говорим мы о человеке ярком, т. е. выделяющемся известным своеобразием. Но когда мы специально подчёркиваем, что данный человек является личностью, это означает ещё нечто большее и другое. Личностью в подчёркнутом, специфическом смысле этого слова является человек, у которого есть свои позиции, своё ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришёл в итоге большой сознательной работы. У личности есть своё лицо. Такой человек не просто выделяется в том впечатлении, которое он производит на другого; он сам сознательно выделяет себя из окружающего. В высших своих проявлениях это предполагает известную самостоятельность мысли, небанальность чувства, силу воли, какую-то собранность и внутреннюю страстность. При этом во всякой сколько-нибудь значительной личности всегда есть какой-то отлёт от действительности, но такой, который ведёт к более глубокому проникновению в неё. Глубина и богатство личности предполагает глубину и богатство её связей с миром, с другими людьми; разрыв этих связей, самоизоляция опустошает её. Но личность — это не существо, которое просто вросло в среду; личностью является лишь человек, способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому сугубо *избирательно* связаться с ним. Личностью является лишь человек, который *относится* определённым образом к окружающему, сознательно устанавливает это своё отношение так, что оно выявляется во всём его существе.

Подлинная личность определённостью своего отношения к основным явлениям жизни заставляет и других самоопределиться. К человеку, в котором чувствуется личность, редко относятся безразлично, так же как сам он не относится безразлично к другим; его любят или ненавидят; у него всегда есть враги и бывают настоящие друзья. Как бы мирно внешне ни протекала жизнь такого человека, внутренне в нём всегда есть что-то боевое.

Как бы то ни было, каждый человек, будучи сознательным общественным существом, субъектом практики, истории, является тем самым личностью. Определяя своё отношение к другим людям, он самоопределяется. Это сознательное самоопределение выражается в его самосознании. Личность в её реальном бытии, в её самосознании есть то, что человек, осознавая себя как субъекта, называет своим «я». «Я» — это личность в целом, в единстве всех сторон её бытия, отражённая в её самосознании. Радикально-идеалистические течения психологии сводят обычно личность в целом к самосознанию. У. Джемс надстраивал самосознание субъекта как духовную личность над личностью физической и социальной. В действительности личность не сводится к ее самосознанию, и духовная личность не надстраивается над физической и социальной. Существует лишь единая личность — человек из плоти и крови, являющийся сознательным общественным существом. Как «я» он выступает, поскольку он с развитием самосознания осознаёт себя как субъекта своей практической и теоретической деятельности.

К своей личности человек относит своё тело, поскольку он овладевает им, и органы его становятся первыми орудиями его воздействия на мир. Складываясь на основе единства организма, личность, формируясь на его основе, присваивает его себе, относит к своему «я», поскольку она его осваивает, овладевает им. Человек связывает более или менее прочно и тесно свою личность и с определённым внешним обликом; внешность связывается с личностью, поскольку во внешности заключены выразительные моменты, и человек сам накладывает на неё определённый отпечаток, исходящий от всего склада его жизни и стиля деятельности. Поэтому, хотя в личность включается и тело человека и его сознание, никак не приходится говорить (как это делал У. Джемс) о физической личности и личности духовной, поскольку включение тела в личность или отнесение его к ней основывается именно на взаимоотношениях между физической и духовной стороной личности. В неменьшей, если не в большей, степени это относится и к духовной стороне личности; не существует особой духовной личности в виде какого-то чистого бесплотного духа; самостоятельным субъектом она является, лишь поскольку, будучи материальным существом, она способна оказывать материальное воздействие на окружающее. Таким образом, физическое и духовное — это стороны, которые входят в личность лишь в их единстве и внутренней взаимосвязи.

К своему «я» человек в ещё большей мере, чем своё тело, относит внутреннее психическое содержание своего «я». Но не всё и из него он в равной мере включает в собственную личность. Из психической сферы человек относит к своему «я» преимущественно свои способности и особенно свой характер и темперамент — те свойства личности, которые определяют его поведение, накладывая на него специфический отпечаток. В каком-то очень широком смысле всё переживаемое человеком, всё психическое содержание его жизни входит в состав личности. Но в более специфическом смысле своим, относящимся к его «я», человек признаёт не всё, что отразилось в его психике, а только то, что было им пережито в специфическом смысле этого слова, войдя в историю его внутренней жизни. Не каждую мысль, посетившую его сознание, человек в равной мере признаёт своей, а только такую, которую он не принял в готовом виде, а освоил, продумал, т. е. такую, которая явилась результатом какой-то собственной его деятельности. Точно так же и не всякое чувство, мимолётно коснувшееся его сердца, человек в равной мере признаёт своим, а только такое, которое определило его жизнь и деятельность. Но всё это — и мысли, и чувства, и точно так же желания — человек по большей части в лучшем случае признает своим, в собственное же «я» он включит лишь свойства своей личности — свой характер и темперамент, свои способности и к ним присоединит он разве мысль, которой он отдал все свои силы, и чувства, с которыми срослась вся его жизнь.

Реальная личность, которая, отражаясь в своём самосознании, осознаёт себя как «я», как субъекта своей деятельности, является общественным существом, включённым в общественные отношения и выполняющим те или иные общественные функции. Реальное бытие личности существенно определяется её общественной ролью: поэтому, отражаясь в её самосознании, эта общественная роль тоже включается человеком в его «я». В классовом обществе и в обществе сословном человек сплошь и рядом так срастается со своим общественным положением, что, забывая о своей человеческой сущности, он вне этого положения не может себе представить самого себя; утрата общественного положения представляется крахом самой личности.

Эта установка личности в капиталистическом обществе нашла себе отражение и в психологической литературе. Задавшись вопросом о том, что включает личность человека, У. Джемс писал: «Личность человека составляет

общая сумма всего того, что он может назвать своим». Иначе говоря: человек *есть* то, что он *имеет*; его *имущество* составляет *его сущность*, его *собственность* поглощает его *личность*.

Джемс так раскрывает свою формулу: «Личность человека, — пишет он, — составляет общая сумма всего того, что он может назвать своим: не только его физические и душевные качества, но также его платье, его дом, его жена, дети, предки и друзья, его репутация и труды, его имения, его лошади, его яхта и капиталы». Множеством деталей он даёт ещё более почувствовать, до чего жизненно реальна для него эта специфическая психология. «Мы в такой степени, — пишет Джемс, — присваиваем платье нашей личности, до того отожествляем одно с другой, что немногие из нас дадут, не колеблясь ни минуты, решительный ответ на вопрос, какую бы из двух альтернатив они выбрали: иметь прекрасное тело, облечённое в вечно грязные и рваные лохмотья, или под вечно новым с иголочки костюмом скрывать безобразное, уродливое тело». «Инстинктивное влечение побуждает нас накоплять состояние, и сделанные нами приобретения становятся в большей или меньшей степени близкими частями полной эмпирической личности». Джемс сравнивает чувство, которое испытал бы человек при уничтожении произведения его рук и мозга, например труда в рукописи, создававшегося им в течение целой жизни, с чувством, которое испытал бы скупой при утрате денег. В обоих случаях человек испытывает чувство личного уничтожения, и это чувство Джемс связывает с тем, что в результате этого «мы сразу попадаем на одну доску с босяками, с теми «pauvres diables», которых мы так презираем, и в то же время являемся более чем когда-либо отчуждёнными от счастливых сынов земли, властелинов над сушей, над морем и над людьми, живущих в полном блеске могущества и материальной обеспеченности. Как бы мы ни взывали к демократическим принципам, невольно перед такими людьми мы испытываем чувство страха и уважения». Читая эти строки, нельзя не признать, что Джемс действительно знал психологию буржуазной личности. Но совершенно очевидно, что формула Джемса в том раскрытии, которое он ей даёт, определяет не личность «вообще», а специфическую сущность буржуазной личности в капиталистическом обществе, построенном на частной собственности.

В известном смысле и мы можем, конечно, сказать, что трудно провести грань между тем, что человек называет самим собой, и кое-чем из того, что он считает своим. То, что человек считает своим, в значительной мере определяет и то, чем он сам является. Но только это положение приобретает у нас иной и в некотором отношении противоположный смысл. Своим у нас человек считает не столько те вещи, которые он себе присвоил, сколько то дело, которому он себя отдал, то общественное целое, в которое он себя включил. Своим считает у нас человек свой участок работы, своей он считает свою социалистическую родину, своими он считает интересы всего трудящегося человечества во всём мире; они его, потому что он их.

Для нас человек определяется прежде всего не его отношением к его *собственности*, а его отношением к его *труду*. В нашей стране знатным человеком может быть признана лучшая доярка наравне с крупнейшим учёным: у одного и у другого может быть одно и то же сознательно-общественное отношение к труду. Общественная оценка человека основывается у нас не на его одежде и его капиталах, а на его общественно-полезном труде, не на том, что он имеет, а на том, что он собой представляет и что он даёт. Поэтому и его самооценка определяется тем, что он как общественный индивид делает для общества. Это новое сознательное, общественное отношение к труду является стержнем, на котором перестраивается вся психология личности; оно же

становится основой и стержнем её самосознания.

Самосознание человека, отражая реальное бытие личности, делает это — как и сознание вообще — не пассивно, не зеркально. Представление человека о самом себе, даже о собственных своих психических свойствах и качествах, далеко не всегда адекватно их отражает; мотивы, которые человек выдвигает, обосновывая перед другими людьми и перед самим собой своё поведение, даже и тогда, когда он стремится правильно осознать свои побуждения и субъективно вполне искренен, далеко не всегда объективно отражают его побуждения, реально определяющие его действия. Самосознание человека не дано непосредственно в переживаниях, оно является результатом познания, для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний. Оно может быть более или менее адекватно. Самосознание, включая и то или иное отношение к себе, тесно связано и с *самооценкой*. Самооценка человека существенно обусловлена мировоззрением, определяющим нормы оценки.

Сознание человека — это вообще не только теоретическое, познавательное, но и моральное сознание. Корнями своими оно уходит в общественное бытие личности. Своё психологически реальное выражение оно получает в том, какой внутренний *смысл* приобретает для человека всё то, что совершается вокруг него и им самим.

Самосознание — не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития; при этом самосознание не имеет своей отдельной от личности линии развития, но включается как сторона в процесс её реального развития. В ходе этого развития, по мере того как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются всё новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое *переосмысливание жизни*. *Этот процесс её переосмысливания, проходящий через всю жизнь человека*, образует самое сокровенное и основное содержание его внутреннего существа, определяющее мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни. Способность, вырабатывающаяся в ходе жизни у некоторых людей, осмыслить жизнь в большом плане и распознать то, что в ней подлинно значимо, умение не только изыскать средства для решения случайно всплывших задач, но и определить сами задачи и цель жизни так, чтобы по-настоящему знать, *куда* в жизни идти и *зачем*, — это нечто, бесконечно превосходящее всякую учёность, хотя бы и располагающую большим запасом специальных знаний, это драгоценное и редкое свойство — *мудрость*.

Жизненный путь личности

Личностью, как мы видели, человек не рождается; личностью он становится. Это становление личности существенно отлично от развития организма, совершающегося в процессе простого органического созревания. Сущность человеческой *личности* находит себе своё завершающее выражение в том, что она не только развивается как всякий организм, но и *имеет* свою *историю*.

В отличие от всех живых существ человечество имеет историю, а ее просто повторяющиеся циклы развития, потому что деятельность людей, изменяя действительность, объективируется в продуктах материальной и духовной культуры, которые передаются от поколения к поколению. Через их посредство создаётся преемственная связь между поколениями, благодаря которой последующие поколения не повторяют, а продолжают дело предыдущих и опираются на сделанное их предшественниками, даже когда они вступают с ними в борьбу.

То, что относится к человечеству в целом, не может не относиться в

известном смысле и к каждому человеку. Не только человечество в целом, но и каждый человек является в какой-то мере участником и субъектом истории человечества и в известном смысле и сам имеет свою историю. Всякий человек имеет свою историю потому, что в известной мере развитие личности опосредовано результатом её деятельности, аналогично тому как развитие человечества опосредуется продуктами общественной практики, посредством которых устанавливается историческая преемственность поколений. Поэтому, чтобы понять путь своего развития в его подлинной человеческой сущности, человек должен его рассматривать в определённом аспекте: *чем я был?* — *что я сделал?* — *чем я стал?* — так ставится вопрос. Было бы неправильно думать, что в своих делах, в продуктах своей деятельности, своего труда личность лишь выявляется, будучи до и помимо них уже готовой и оставаясь после них тем же, чем она была. Человек, сделавший что-нибудь значительное, становится в известном смысле другим человеком. Конечно, правильно и то, что, для того чтобы сделать что-нибудь значительное, нужно иметь какие-то внутренние возможности для этого. Однако эти возможности и потенции человека глохнут и отмирают, если они не реализуются; лишь по мере того как личность предметно, объективно реализуется в продуктах своего труда, она через них растёт и формируется. Между личностью и продуктами её труда, между тем, что она есть, и тем, что она сделала, существует своеобразная диалектика. Вовсе не обязательно, чтобы человек исчерпал себя весь в том деле, которое он сделал; напротив, люди, в отношении которых мы чувствуем, что они исчерпали себя тем, что они сделали, обычно теряют для нас чисто личностный интерес. Тогда же, когда мы видим, что как бы много самого себя человек ни вложил в то, что он сделал, он не исчерпал себя тем, что он совершил, мы чувствуем, что за делом стоит живой человек, личность которого представляет особый интерес. У таких людей бывает внутренне более свободное отношение к своему делу, к продуктам своей деятельности; не исчерпав себя в них, они сохраняют внутренние силы и возможности для новых достижений.

Речь, таким образом, идёт не о том, чтобы свести историю человеческой жизни к ряду внешних дел. Меньше всего может такое сведение быть приемлемым для психологии, для которой существенно внутреннее психическое содержание и психическое развитие личности; но суть дела в том, что само психическое развитие личности опосредовано её практической и теоретической деятельностью, её делами. Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал. В деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается.

В этом ключ к пониманию развития личности — того, как она формируется, совершая свой жизненный путь. Её психические способности не только *предпосылка*, но и *результат* её поступков и деяний. В них она не только выявляется, но и формируется. Мысль учёного формируется по мере того, как он формулирует её в своих трудах, мысль общественного, политического деятеля — в его делах. Если его дела рождаются из его мыслей, планов, замыслов, то и сами его мысли порождаются его делами. Сознание исторического деятеля формируется и развивается как осознание того, что через него и при его участии совершается. Подобно этому, когда резец скульптора из глыбы каменной высекает образ человеческий, он определяет не только черты изображаемого, но и художественное лицо самого скульптора. Стиль художника является выражением его индивидуальности, но и сама индивидуальность его как художника формируется в его работе над стилем его произведений. Характер человека

проявляется в его поступках, но в его поступках он и формируется; характер человека — и предпосылка и результат его реального поведения в конкретных жизненных ситуациях; обусловливая его поведение, он в поведении же и складывается. Смелый человек поступает смело и благородный ведёт себя благородно; но для того чтобы *стать* смелым, нужно совершить в своей жизни смелые дела, и чтобы *стать* действительно благородным, — совершить поступки, которые наложили бы на человека эту печать благородства. Дисциплинированный человек обычно ведёт себя дисциплинированно, — но как *становится* он дисциплинированным? Только подчиняя всё своё поведение изо дня в день, из часа в час неуклонной дисциплине.

Подобно этому, для того чтобы овладеть высотами науки и искусства, нужны, конечно, известные способности. Но, реализуясь в какой-нибудь деятельности, способности не только выявляются в ней; они в ней же и формируются и развиваются. Между способностями человека и продуктами его деятельности, его труда существует глубочайшая взаимосвязь и теснейшее взаимодействие. Способности человека развиваются и отрабатываются на том, что он делает. Практика советской жизни даёт на каждом шагу богатейший фактический материал, свидетельствующий о том, как на работе, в учёбе и труде развёртываются и отрабатываются способности людей.

Беспрерывный подъём на самые верхи научного и художественного творчества дарований из толщи рабочего класса, из народных масс прежде, в царской России, угнетённых национальностей, дарований, которые глохли и гибли, когда им не давали проявляться, и которые, свободно реализуясь, сейчас так широко развиваются, — это факт, мимо которого подлинная наука никак не может пройти. Вызванные всем строем жизни Советского Союза, эти факты переделки людей и развития их способностей, нашедшие себе обобщённое выражение в выше сформулированных нами положениях, являются бьющим, разительным ответом советской действительности и советской науки на псевдонаучные фашистские измышления о высших и низших расах, о крови и расе, как решающих факторах, предопределяющих возможности индивида и его судьбы, — их так называемые антропологические, а в действительности зоологические представления о человеке, как экземпляре высшей или низшей породы. Этому их зоологическому «антропологизму» противостоит сейчас наш подлинный гуманизм.

Для человека не является случайным, внешним и психологически безразличным обстоятельством то, что всякий человек имеет биографию, своего рода историю его «жизненного пути». Недаром также в биографию человека включают прежде всего, где и чему учился, где и как работал, что он сделал, его труды. Это значит, что в историю человека, которая должна охарактеризовать его, включают прежде всею, что в ходе обучения он освоил из результатов предшествующего исторического развития человечества и что сам он сделал для его дальнейшего продвижения, — как он включился в преемственную связь исторического развития.

В тех случаях, когда, включаясь в историю человечества, отдельная личность совершает исторические дела, т. е. дела, которые входят не только в его личную историю, но и в историю общества, — в историю самой науки, а не только научного образования и умственного развития данного человека, в историю искусства, а не только эстетического воспитания и развития данной личности и т. д., — она становится исторической личностью в собственном смысле слова. Но свою историю имеет каждый человек, каждая человеческая личность. Всякий человек имеет историю, поскольку он включается в историю человечества. Можно даже сказать, что человек лишь постольку и является

личностью, поскольку он имеет свою историю. В ходе этой индивидуальной истории бывают и свои «события» — узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека.

Пои этом всё то, что делает человек, опосредовано его отношением к другим людям и потому насыщено общественным человеческим содержанием. В связи с этим дела, которые делает человек, обычно перерастают его, поскольку они являются общественными делами. Но вместе с тем и человек перерастает своё дело, поскольку его сознание является общественным сознанием. Оно определяется не только отношением человека к продуктам его собственной деятельности, оно формируется отношением ко всем областям исторически развивающейся человеческой практики, человеческой культуры. Через посредство объективных продуктов своего труда и творчества человек становится человеком, поскольку через продукцию своего труда, через всё то, что он делает, человек всегда соотносится с человеком.

* * *

За каждой теорией всегда в конечном счёте стоит какая-то идеология; за каждой психологической теорией — какая-то общая концепция человека, которая получает в ней более или менее специализированное преломление. Так, определённая концепция человеческой личности стояла за традиционной, сугубо созерцательной, интеллектуализированной психологией, в частности психологией ассоциативной, которая изображала психическую жизнь как плавное течение представлений, как протекающий целиком в одной плоскости процесс, урегулированный сцеплением ассоциаций наподобие бесперебойно работающей машины, в которой все части прилажены друг к другу; и точно так же своя концепция человека как машины или, вернее, придатка к машине лежит в основе поведенческой психологии.

Своя концепция человеческой личности стоит и за всеми построениями нашей психологии. Это реальный живой человек из плоти и крови; ему не чужды внутренние противоречия, у него имеются не только ощущения, представления, мысли, но также и потребности и влечения; в его жизни бывают конфликты. Но сфера и реальная значимость высших ступеней сознания у него всё ширятся и укрепляются. Эти высшие уровни сознательной жизни не надстраиваются лишь внешним образом над низшими; они всё глубже в них проникают и перестраивают их; потребности человека всё в большей мере становятся подлинно человеческими потребностями; ничего не утрачивая в своей природной естественности, они сами, а не только надстраивающиеся над ними идеальные проявления человека, всё в большей степени превращаются в проявления исторической, общественной, подлинно человеческой сущности человека.

Это развитие сознательности человека, её рост и укоренение её в нём совершается в процессе реальной деятельности человека. Сознательность человека неразрывно связана с действенностью, а действенность — с сознательностью. Лишь благодаря тому, что человек, движимый своими потребностями и интересами, объективно предметно порождает всё новые и всё более совершенные продукты своего труда, в которых он себя объективирует, у него формируются и развиваются всё новые области, всё высшие уровни сознания. Через продукты своего труда и своего творчества, которые всегда являются продуктами общественного труда и общественного творчества, поскольку сам человек является общественным существом, развивается сознательная личность, ширится и крепится её сознательная жизнь. Это в свёрнутом виде также цельная психологическая концепция. За ней. как её

реальный прототип, вырисовывается облик трудящегося человека, человека-творца, который, изменяя природу и перестраивая общество, изменяет свою собственную природу, который в своей общественной практике, порождая новые общественные отношения и в коллективном труде создавая новую культуру, выковывает новый, подлинно человеческий облик человека.

Библиография

Основоположники марксизма-ленинизма по вопросам психологии

Маркс К. и Энгельс Ф., „Немецкая идеология“, „Подготовительные работы для „Святого семейства“, „Коммунистический манифест“.

Маркс К., Капитал, т. I.

Энгельс Ф., „Диалектика природы“, „Анти-Дюринг“, „Положение рабочего класса в Англии“, „Происхождение семьи, частной собственности и государства“.

Ленин В. И., „Что такое „друзья народа“ и как они воюют против социал-демократов“, „Материализм и эмпириокритицизм“, „Философские тетради“.

Сталин И. В., Основы ленинизма, изд. 11-е, 1939.

Общие курсы

Бехтерев В. М., Объективная психология, вып. 1—2, СПб 1907—1910.

Корнилов К. Н., Теплов Б. М., Шварц Л. М., Психология, М. 1938.

Костюк Г. С. (ред.), Психология, К. 1939 (на укр. яз.).

Кравков С.В., Очерк психологии, „Раб. просв.“, 1925.

Лазурский А. Ф., Психология общая и экспериментальная, Л. 1925.

Ланге Н. Н., Психология, М. 1914.

Рубинштейн С. Л., Основы психологии, М. — Л. 1935.

Из старых работ могут быть указаны:

Сеченов И. М., Элементы мысли, М.—Л. 1943.

Ушинский К. Д., Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии, т. I—II 1-го изд., СПб 1868—1869.

Из иностранных курсов:

Mc Dougall W., Outline of Psychology, N.-Y. 1929.

Dumas G., Traité de Psychologie. V. 1, II, Paris, 1923—1924.

Dumas G., Nouveau Traité de Psychologie (Vol. 1, 2, 3), Paris, 1930. (Издаваемый Дюма коллективный труд, в котором отдельные разделы написаны крупнейшими французскими психологами.)

Foundations of Experimental Psychology. Ed. by C. Murchison, 1929. (Коллективный труд, в котором отдельные разделы написаны крупнейшими американскими психологами.)

Guillaume P., Psychologie, Paris, 1930.

James W., Principles of Psychology, 2 Vols. London, 1890.

Lindworsky J., Experimentelle Psychologie, 4-te Aufl. München, 1927.

Stern W., Allgemeine Psychologie. T. 12, Haag, 1932.

Wallon, H. (red.), La vie mentale, Encyclopédie Française, Vol. VIII, 1938.

Wood worth R. S., Experimental Psychology, N.-Y. 1938.

Предмет психологии и её методы

Предмет психологии

Вундт В., Введение в психологию, М. 1912, гл. О предмете.

Дильтей В., Описательная психология, М. 1920.

Дильтей В., Новые идеи в философии. Сб. 4. Что такое психология? СПб 1913.

Титченер Э. Б., Учебник психологии, изд. 2-е, М. 1914, гл. 1.

Уотсон Дж. Б., Психология как наука о поведении. Одесса, 1925, гл. О предмете.

Эббингауз Г., Основы психологии, СПб 1912, гл. О предмете.

Bühler K., Die Krise der Psychologie, 2-te Aufl. Jena, 1929.

Köhler W., Gestalt Psychology. London—N.-Y. 1930.

Методы психологии

Кравков С. В., Самонаблюдение, М. 1922.

Лазурский А. Ф., Естественный эксперимент и его школьное применение, П. 1918.

Lewin K., The Conflict Between Aristotelian and Galileian Modes of Thought in Psychology. The Journ. of General Psychology, 5, № 2, 1931.

Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden Hrsg. von E. Abderhalden. Berlin—Wien, Abt. VI. Methoden der Experimentellen Psychologie. Teil A (1927), Teil B, 1-te Hälfte (1925), 2-te Hälfte (1931). Methoden der reinen Psychologie, Teil C (1928). Methoden der angewandten Psychologie. Teil D. Methoden der Vergleichenden Tierpsychologie.

Lalande, La psychologie. Son objet et ses methodes. См. Nouveau Traité de Psychologie par G. Dumas, Vol. I, Paris, 1932.

Ribot Th., La Psychologie, см. сб. „La méthode dans les siences“.

История психологии

Общие очерки

Троицкий М. М., Немецкая психология в текущем столетии, М. 1867.

Рибо Т., Современная английская психология, перев. со 2-го изд., М. 1881.

Рубинштейн С. Л., Философские корни экспериментальной психологии, „Учёные записки Лен. гос. пед. ин-та им. Герцена“, т. XXXIV, Л. 1940.

Boring E. G., A History of Experimental Psychology. N.-Y.—London, 1929.

Flugel A., Hundred Years of Psychology. N.-Y. 1935.

Klemm O., Geschichte der Psychologie, Leipzig, 1911.

Murphy L., A Historical Introduction to Modern Psychology, London, 1929.

Pillsbury W. B., The History of Psychology. N.-Y. 1929.

Spearman G., Psychology Down the Ages. N.-Y. 1938.

Кризис психологии и современные течения

Ланге Н. Н., Психология, М. 1914, гл. II.

Лурия А. Р., Современная психология в её основных направлениях, М. 1928.

Лурия А. Р., Кризис буржуазной психологии. „Психология“ № 1—2, 1932.

Bühler K., Die Krise der Psychologie, 2-te Aufl. Jena, 1929.

Murchison C. (Ed.), Psychologies of 1925, 1929. (Статьи крупнейших представителей психологии Америки и др. стран: Уотсона, Хунтера, Келера, Коффки и др.)

Murchison C. (Ed.), Psychologies of 1930, London, Worcester, 1930.

Рубинштейн С. Л., Необихевиоризм Тольмана, „Учёные записки Лен. гос. пед. ин-та им. Герцена“, т. XVIII, Л. 1939.

Рубинштейн С. Л., Психологическая концепция французской социологической школы, „Учёные записки Лен. гос. пед. ин-та им. Герцена“, т. XXXV, Л. 1941.

Психология в СССР

История психологии в России

Ананьев Б. Г., Задачи изучения истории русской психологии, „Советская педагогика“ № 4, 1938.

Вержбалович, Обзор главных направлений русской психологии, „Вера в разум“, 1897.

Радлов, Очерки истории русской философии, П. 1920.

Психология советского периода

Бехтерев В. М., Общие основы рефлексологии человека, М. 1923.

Бехтерев В. М., Коллективная рефлексология, П. 1921.

Блонский П. П., Очерк научной психологии, ГИЗ, 1921.

Блонский П. П., Психологические очерки, М. 1927.

Боровский В. М., Психология с точки зрения материалиста, М.—Л. 1929.

Выготский Л. С, Сознание как проблема психологии поведения (см. сб. „Психология и марксизм“, М.—Л. 1925).

Выготский Л. С. и Лурия А. Р., Этюды по истории поведения, М. 1930.

Иванов-Смоленский А. Г., Естествознание и наука о поведении человека. Учение об условных рефлексах и психология, М. 1929.

Лурия А. Р., 15 лет советской психологии. Журн. „Советская медицина“ за 1933 г.

Корнилов К. Н., Современная психология и марксизм, Л. 1924.

Корнилов К. Н., Учение о реакциях человека. М. 1921, 2-е изд., 1927.

Корнилов К. Н., Проблемы современной психологии, „Учёные записки Моск. гос. ин-та экспериментальной психологии“, т. I—VI, М.—Л. 1925—1930.

Корнилов К. Н., Психология и марксизм. Сб. статей сотрудников Моск. гос. ин-та экспериментальной психологии, Л.—М. 1925.

Корнилов К. Н., Рефлексология или психология. Материалы дискуссии, проведённой методологической секцией об-ва рефлексологии, неврологии, гипнологии и биофизики с 4 мая по 10 июня 1929 г.

Корнилов К. Н., Рефлексология и смежные направления. Материалы 2-й конференции методологической комиссии Госуд. рефлексологич. им. Бехтерева Института по изучению мозга 24—30 сентября 1929 г. Л. 1930.

Рубинштейн С. Л., Проблемы психологии в трудах К. Маркса. „Советская психотехника“, 1937, т. 7, стр. 3—20.

Рубинштейн С. Л., Мысли о психологии, „Учёные записки Лен. гос. пед. ин-та им. Герцена“, т. 34, 1940, стр. 5—14.

Рубинштейн С. Л., Советская психология в условиях Великой Отечественной войны, „Под знаменем марксизма“, № 9—10, 1943.

Основы психического развития

Развитие нервной системы и мозга человека

Беритов И. С, Индивидуально приобретённая деятельность центральной нервной системы, 1932.

Дюссер де Баренн и Фультон, Функциональная локализация в коре мозга, М.—Л. 1937.

Иванов-Смоленский А. Г., Основные проблемы патофизиологии высшей нервной деятельности, М.—Л. 1933.

Когхилл Г. Э., Анатомия и проблема поведения (Coghill C., Anatomy and the Problem of Behavior, 1929). М.—Л. 1934.

Красногорский Н. И., Развитие учения о физиологической деятельности мозга у детей, Биомедгиз 1935, Физиология, т. XXIV, вып. 6.

Лермитт М., Биологические основы психологии, Харьков 1929.

Лёшли, Мозг и интеллект, М.—Л. 1933.

Орбели Л. А., Лекции по физиологии нервной системы, 2-е изд., М. 1935.

Павлов И. П., Лекции о работе больших полушарий головного мозга, М. 1927.

Павлов И. П., Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. Условные рефлексы, изд. 5-е, Л.

1932.

Павлов И. П., Последние сообщения, I, II, III, Л. 1933, 1935.

Поляков Г. И., Эволюция нервной системы, Биомедгиз, М.—Л. 1937.

Child С. М., The Origin and Development of the Nervous System. Chicago Press, 1921 (изложение взглядов Чайльда см. у Боровского В. М.).

Edinger L., Vorlesungen über den Bau der nervösen Centralorgane der Menschen und der Tiere. (Есть русский перевод с 4-го нем. изд., 1894 г.)

Goldstein К., Die Lokalisation in der Grossrinde. См. Handbuch der normalen und pathologischen Physiologie. Hrsg. von A. Bethe. Bd. X. Berlin, 1927.

Handbuch der normalen und patologischen Physiologie. Hrsg. von A. Bethe. Bd-e XI—XIII, 1926—1929.

Head H., Studies in Neurology. Oxford, 1920.

Lapique L., Physiologie générale du systéme nerveux. См. Nouveau Traité de Psychologie par G. Dumas. T. I. 1930.

Papez J. W., Comparative Neurology, 1929.

Wallon H., Le problème biologique de la conscience. См. Nouveau Traité de Psychologie par G. Dumas. T. I. 1930.

Развитие психики и поведения животных

Боровский В. М., Введение в сравнительную психологию, М. 1927.

Боровский В. М. (ред.), Инстинкты, навыки, «Психологические исследования» под общ. ред. Колбановского, т. I, М.—Л. 1935.

Боровский В. М., Психическая деятельность животных, М. — Л. 1936.

Боровский В. М. (ред.), Рефлексы, инстинкты и навыки, Соцэкгиз, М. 1936.

Вагнер В. А., Биологические основания сравнительной психологии, т. I, II (инстинкт и разум), изд. Вольфа, СПб—М. 1913.

Вагнер В. А., Возникновение и развитие психических способностей, Л. 1925.

Келер В., Исследование интеллекта человекоподобных обезьян, М. 1930.

Кашкаров Д. Н. Современные успехи зоопсихологии. М.—Л. 1928.

Коффка К., Основы психического развития, М.—Л. 1934.

Лёб Ж., Вынужденные движения — тропизмы, М. 1918.

Морган, Привычка и инстинкт, СПб. 1899.

Рогинский Г. С, Образование навыков у низших обезьян, Психол. исслед. Тр. Ин-та по изуч. мозга им. Бехтерева, Л. 1939.

Северцов А. Н., Эволюция и психика, Берлин, 1922.

Hempelmann F., Tierpsychologie vom Standpunkte des Biologen. Leipzig, 1926.

Jenning H. S., Contributions to the Study of the Behavior of the Lower Organisms. 1904 and 1906.

Jerkes R., The Mental Life of Monkeys and Apes: A Study of Idential Behavior (Behavior Monogr. — 1916).

Jerkes R., The Mind of a Gorilla, I, II and III v. v. — Gener. Monogr. 1927.

Maier F. und Schneirla, Principles of Animal Psychology. 1935.

Thorndike Ed., Animal Intelligence, «An Experimental Study of the Associative Processes in Animals». 1898, 2. 1911.

Thorndike E. L., Waters R. H., Stone C. P., Moss F. A. и др., Comparative Psychology (Ed. by F. A. Moss). New York. Prentice-Hall, 1934 (pp. XIV, 529).

Сознание человека и его историческое развитие

Боас Ф., Ум первобытного человека, М.—Л. 1926.

Вейнерт Г., Происхождение человечества, М.—Л. 1935.

Вундт В., Проблемы психологии народов, М. 1912. (Elemente der Völkerpsychologie.)

Леви-Брюль Л., Первобытное мышление, М. 1930.

Мегрелидзе К. Р., От животного сознания к человеческому, в кн.: «Язык и мышление» V, М.—Л. 1935.

Нестурх М. Ф., Человек и его предки, М. 1934.

Рогинский Я. Я., Проблема происхождения Homo Sapiens. «Успехи современной биологии» № 9, 1938.

Levy-Brühl, Les fonctions mentales dans les sociétés primitives. 1910.

Rey, Abel, L'évolution de la pensée. Encycl. Franç. t. I. I part., Paris, 1937.

Thurnwald R., Psychologie des primitiven Menschen. Handbuch der vergleichenden Psychologie. Hrsg. von G. Kafka. Bd. I. München, 1922.

Wundt W., Völkerpsychologie. 10 Bd-e. Leipzig, 1920.

Психическое развитие ребёнка

Болдуин Дж. М., Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода, М. 1912.

Бюлер К., Очерк духовного развития ребёнка, М. 1930.

Гаупп Р., Психология ребёнка, Л. 1926.

Гезелл, Умственное развитие ребёнка, Госиздат, 1930.

Гросс К., Душевная жизнь ребёнка, 1916.

Коффка К., Основы психического развития, М. 1934.

Селли Д., Очерки по психологии детства, М. 1904.

Смирнов А. А., Психология ребёнка и подростка, «Раб. просв.», 1925.

Стерн В., Психология раннего детства, П. 1922 (переиздано со 2-го нем. изд.).

О'Ш и М. В., Роль активности в жизни ребёнка, М. 1910.

Baldwin, Social and Ethical Interpretations in Mental Development. 1897.

Bühler K., Geistige Entwicklung des Kindes. Jena, 1921.

Bühler Ch., Kindheit und Jugend. Genese des Bewußtseins. Leipzig, 1928. 2-te Aufl. 1932.

Isaaks S., The Psychological Aspects of Child Development. London, University of London Institute of Education. 1935.

Murchison, Handbook of Child Psychology. 1933.

Монографии по развитию ребёнка

Гаврилова и Стахорская, Дневник матери, М. 1916.

Дарвин Ч., Наблюдение над жизнью ребёнка, СПб 1881.

Зигизмунд Б., Дитя и мир, СПб 1866.

Каптерев П. Ф., Отличительные черты психического развития дитяти на втором году, «Воспитание и образование» № 7, 1892.

Каптерев П. Ф., Психическое развитие дитяти на третьем году жизни, «Воспитание и обучение» № 12, 1892.

Левоневский, Мой ребёнок, СПб 1914.

Левоневский, Материалы к вопросу о психическом развитии ребёнка в течение первого года, «Русск. шк.» № 8, 1912.

Левоневский, Материалы к вопросу о психическом развитии ребёнка до 2 лет, «Русск. шк.» № 5—6, 1911.

Левоневский, Записки о душевном развитии ребёнка до 3 лет, «Русск. шк.» №3, 1909.

Павлова А., Дневник матери, М. 1924.

Прейер В., Душа ребёнка. Наблюдение над духовным развитием человека в первые годы жизни (перевод с 7-го нем. изд.), СПб 1912.

Рыбникова-Шилова, Мой дневник, ч. I и II, М. 1923.

Скупин Е. и Г., Первое детство Буби, 1907. Буби в возрасте от 4 до 6 лет, 1910.

Станчинская Э., Дневник матери, М. 1924.

Штерн К., Из детской комнаты, М. 1924.

Штерн К. и В., I. Монографии о душевном развитии ребёнка. II. Воспоминание, показание и ложь в раннем детстве, СПб 1911.

Ощущение и восприятие

Ощущение

Исследования по проблеме чувствительности, «Труды института по изучению мозга им. В. М. Бехтерева», т. 13, Л. 1939.

Лазарев П. П., Основной психофизический закон и его современная формулировка, «Успехи физ. наук», т. II, вып. 2, 1921.

Орбели Л. А., акад., Лекции по физиологии нервной системы, изд. 3-е, М.—Л. 1938. Лекция вторая.

Проппер Н. И., Теоретические задачи исследования по физиологии органов чувств. Сборн. «Проблемы физиологии и патологии органов чувств», изд. ВИЭМа, М. 1937.

Шеррингтон Ч., Интегративная деятельность нервной системы (Sherrington, «Integrative Action of the Nervous System»). Лекция девятая. В русском переводе дана в качестве приложения к книге Р. Крид, Д. Денни-Броун, И. Икклос, Е. Лиддел и Ч. Шеррингтон «Рефлекторная деятельность спинного мозга». Перевод с англ. под ред. Л. А. Орбели, М.—Л. 1935.

Эдриан Е. Д., Основы ощущений, М. 1931. Перевод с англ. (Adrian, The Basis of Sensations).

Fechner, Elemente der Psychophysik, Leipzig, 1889.

Head H. A., Rivers W., A Human Experiment in Nerve Divisions. «Brain», 31, 1908.

Müller, Handbuch der Physiologie des Menschen, II. 1840.

Pradines M., Philosophie de la sensation. I. Le problème de la sensation. 1928. II. Les sensations du besoin, 1930.

Зрительные ощущение и восприятие. Сборник Гос. ин-та психологии, под ред. В. Н. Колбановского, М. 1935.

Зрение

Кравков С. В., Глаз и его работа, М. 1932.

Helmholtz H., Handbuch der physiologischen Optik. 1867 (посл. изд. 1910 г.).

Hering E., Grundzüge der Lehre vom Lichtsinn. Handbuch, Bd. III. Berlin, 1920.

Katz D., Über die Erscheinungsweisen der Farben. 1911. 2-е переработанное изд. Der Aufbau der Farbwelt. Leipzig, 1930.

Kries, Die Gesichtsempfindungen. Nagels Handbuch der Physiol. Bd. III. Braunschweig, 1905.

Troland L. T., Visual Phenomena and their Stimulus Correlations. См. «The Foundations of Experimental Psychology» edit. by Murchison, 1929, Ch. 4.

Слух

Гельмгольц Г., Ощущение тонов. 1863. Helmholtz H. Die Lehre von den Tonempfindungen. Braunschweig, 1862.

Ржевкин С. Н., Слух и речь в свете современных физических исследований. М.—Л. 1936.

Banister H., Hearing. См. «The Foundations of Experimental Psychology», Ch. 2, edit. by G. Murchison. Worcester, 1929.

Davis, Hearing, its Psychology and Physiology. New York, 1938.

Köhler W., Akustische Untersuchungen. III Ztschr. f. Psychol. 72. 1915.

Осязание

Сеченов И. М., Физиологические очерки, 1898.

Шифман Л. А., К проблеме осязательного восприятия формы. «Труды гос. ин-та им. Бехтерева по изучению мозга», т. XIII, Л. 1940.

Шифман Л. А., К вопросу о тактильном восприятии формы. «Труды гос. ин-та им. Бехтерева по изучению мозга», т. XIII, Л. 1940.

Katz, Der Aufbau der Tastwelt, Berlin, 1925.

Revesz G., Die Formenwelt des Tastsinnes. Bd-e I—II. Haag, 1938—1939.

Боль

Кроль, Проблема боли, «Советская невропатология, психиатрия и психогигиена», № 9—10, 1935.

Орбели Л. А., Боль и её физиологические эффекты, «Физиол. журнал СССР». XXI, вып. 5—6, М. 1936.

Обоняние и вкус

Henning H., Der Geruch. Leipzig, 1924.

Parker G. H. and Crozier W. J., The Chemical Senses. См. «The Foundations of Psychology». Edit. by C. Murchison, 1929, Ch. 8.

Zwaardemaker, Geruch und Geschmack. Handbuch der physiologischen Methodik. hrsg. von Tigerstadt. Bd. III, Leipzig, 1914.

Органические ощущения (голод и жажда)

Cannon W., Hunger and Thirst. См. «The Foundations of Experimental Psychology» Edit by C. Murchison. Worcester, 1929, Ch. 2.

Katz D., Psychologische, Untersuchungen über Hunger und Appetit. «Archiv für die ges. Psychologie», 65, 1928.

См. также т. I. «Nouveau Traité de Psychologie» par G. Dumas.

Восприятие

Blondel Ch. Introduction à la psychologie collective. Paris, 1928. Ch. II. La Perception.

Gemelli A., Contribution à l'étude de la perception. Journal de Psychologie, 1928.

Gemelli A., Über das Entstehen von Gestalten. Beitrag zur Phänomenologie der Wahrnehmung. Archiv für die gesamte Psychologie. Bd. 65, H. 1—2. 1928.

Koffka K., Psychologie der optischen Wahrnehmung. Handbuch der normalen und pathologischen Psychologie. Hrsg. von. Bethe. Bd. XII.

Koffka K., Zur Grundlegung der Wahrnehmungs-Psychologie. Zeitschrift. Psychologie. Bd. 73. 1915.

Linde P. F., Grundfragen der Wahrnehmungslehre. 2-te Aufl. München, 1929.

Mischotte, Rapport sur la perception de la forme. См. VIII International Congress of Psychology in Groningen. Proceedings. 1927.

Pieron, Les problèmes de la perception et psychophysiologie. Année Psychologique, 1926. 27 année, 1927.

Восприятие пространства

Геринг Э., Пространственное чувство и движение глаза в «Руководстве к физиологии» Л. Германна, т. III, СПб 1887, стр. 521.

Кравков С. В., Глаз и его работа, изд. 2-е, 1936, гл. V (стр. 233—274).

Мейман Э., Лекции по экспериментальной педагогике, ч. I, М. 1914.

Челпанов Г. И., Проблема восприятия пространства, ч. I. Представление пространства с точки зрения психологии, Киев, 1896 (отдел первый этой работы даёт подробное изложение генетических и нативистических теорий пространства).

Шемякин Ф. Н., К психологии пространственных представлений. «Учёные записки Госуд. научно-исслед. Ин-та психологии», т. I, 1940.

Helmholtz H., Handbuch der Physiol. Optik. 3-te Aufl. Bd. III. 1910.

Hering E., Raumsinn des Auges. Augenbewegungen. Handbuch der Physiologie. Bd. I. Leipzig, 1879.

Holsopple J. Q., Space and the Non-auditory Labyrinth. Foundations of Experimental Psychology. Edit. by C. Murchison. Worcester, 1929.

Koffka K., Some Problems of Space Perception. Psychologies of 1930. Ed. by C. Murchison, 1930.

Pouillard G., Contribution a l'étude experimental de la notion spatiale de la profondeur. Journal de Psychologie. H. 9—10, 1933.

Pouillard G., Essai psychogénétique de la perception de la troisième dimension dans l'espace. Journal de Psychologie. H. 1—2, 1934.

Schimanski J. S., Versuche über den Richtungssinn beim Menschen. Pflugers Archiv. Bd. 151. H. 4-6, 1913.

Vernon, The Perception of Distance, ч. II (с библиографией). Brit. Journ. of Psychology. Vol. XXVIII, p. 2, 1937.

Восприятие движения

Вундт В., Основы физиологической психологии, СПб.

Родэн О., Искусство, СПб 1913.

Титченер Э., Учебник психологии, т. II, М. 1914.

Dunker K., Über induzierte Bewegung (ein Beitrag zur Theorie optisch wahrgenommener Bewegung). Mit 30 Abbildungen im Text. «Psychologische Forschung», 1929. Bd. 12. H., 2—3, S. 180-259.

Krolik W., Über Erfahrungswirkungen beim Bewegungssehen (mit 38 Textabbildungen). «Psychologische Forschung», 1934. Bd. 20. H. 1—3, S. 47—101.

Oppenheimer E., Optische Versuche über Ruhe und Bewegung (mit 20 Textabbildungen), «Psychologische Forschung», 1934. Bd. 20. H. 1—3. 1—46.

Wertheimer M., Experimentelle Studien über das Sehen von Bewegungen. Ztschr, für Psychologie. Bd. 61, 1912.

Восприятие времени

Днепровский Ф., Физиологическое время, «Соц. реконструкция и наука», вып. 9, М. 1936.

Мейман Э., Лекции по экспериментальной педагогике, ч. I. М. 1914.

Benussi V., Psychologie der Zeitauffassung. Heidelberg, 1913.

Bergson H., Essai sur les données immédiates de la conscience. 7-me Ed. 1909.

Ehrenwald H., см. «Archiv für die ges. Psychologie», 45, 1923.

François M., см. «Année Psychologique», 28, 1927.

Haagland H., см. «Journal of General Psychology», 9, 1933.

Janet P., L'Evolution de la mémoire et de la notion du temps. Paris, 1928.

Minkowski E., Le temps vécu. Etudes phénomenologiques et psychopathologiques. Paris, 1934.

Meumann E., Beitrăge zur Psychologie des Zeitbewusstseins. I, II, III Abhandlung. Wundts Philos. Studien. Bd. 12, 1896.

Stern W., Psychische Präsenszeit, Ztschr. für Psychologie. Bd. 13. 1897.

Патология восприятия

Кроль М. Б., Маргулис М. С. и Проппер Н. И., Учебник нервных болезней, т. I, М.—Л. 1933. Статья В. Г. Членова «Расстройство чувствительности и органов чувств», т. II.

Cassirer, La pathologie de la conscience symbolique. Journal de Psychologie. 1928. N 5—6, 7—8 (см. главу: Sur la pathologie de la perception).

Goldstein K. und Gelb A., Zur Psychologie des optischen Wahrnehmungs und Erkennungsvorgangs. См. Psychologische Analysen hirnpathologischer Fälle auf Grund von Untersuchungen Hirnverletzter, 1920. См. также статьи, публиковавшиеся под

тем же общим заголовком теми же авторами или под их редакцией в журнале «Psychologische Forschung».

Mourgue, L'Hallucination. Paris, Alcan, 1932.

Pötzl O., Die Aphasielehre vom Standpunkte der Klinischen Psychiatrie. Bd. I. 1928.

Развитие детского восприятия и наблюдения

Овсепян Г. Т., Развитие наблюдения у ребёнка («Учёные записки Ин-та им. Герцена», т. XVIII, Каф. психологии), ред. проф. Рубинштейна, Л. 1939.

Рубинштейн С. Л., К вопросу о стадиях наблюдения. («Учёные записки» Ин-та им. Герцена, т. XVIII, Каф. психологии), ред. проф. Рубинштейна, Л. 1939.

Шабалин С. Н., Предметно-познавательные моменты в восприятии формы дошкольником. («Учёные записки Ин-та им. Герцена», т. XVIII. Каф. психологии), ред. проф. Рубинштейна, Л. 1939.

Память

Бергсон А., Материя и память, СПб 1911.

Блонский П. П., Память и мышление, М. 1935.

Голант Р., О расстройствах памяти, М.—Л. 1925.

Комм А. Г., Реконструкция в воспроизведении, «Учёные записки Ин-та им. Герцена», т. XXXIV, Каф. психологии, под ред. проф. Рубинштейна, 1940.

Красильщикова Д. И., Реминисценция, «Учёные записки Ин-та им. Герцена», т. XXXIV, Каф. психологии, под ред. проф. Рубинштейна, 1940.

Коффка К., Основы психического развития, М.—Л. 1934.

Мейман Э., Экономия и техника памяти, М. 1913.

Рибо Т., Аффективная память, СПб 1899.

Рибо Т., Болезни памяти, СПб 1900.

Рибо Т., Память в её нормальном и болезненном состоянии, изд. 3-е, СПб 1912.

Фрейд З., Психопатология обыденной жизни, 2-е изд., М. 1923.

Ballard D. B., Obliviscence and Reminiscence. Brit. J. Psychol. Monog. supp. vol. I, 1915.

Bartlett F. C., Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge, England. University Press. 1932, pp. X—317.

Blondel Ch., Introduction à la psychologie collective. 1928. Seconde partie. Ch. 11.

Bühler V., Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge. Über Gedankenerinnerungen. Archiv f. d. ges. Psychologie. 1912.

Dugas L., La Mémoire et l'Oubli. Paris, 1929.

Ebbinghaus H., Über das Gedächtnis. Untersuchungen für experimentelle Psychologie. Leipzig, 1885. (Классическая работа основоположника экспериментального исследования памяти.) См. также его же: Основы психологии и очерк психологии.

Halbwachs M., Les cadres sociaux de la mémoire. Paris, 1925 (французская социологическая школа).

Janet P. L'évolution de la mémoire et de la notion du temps. Paris, 1928.

Müller G. und Pilzecker A., Experimentelle Beiträge zur Lehre von Gedächtnis. Leipzig, 1900.

Pieron, L'habitude et la mémoire, в «Nouveau Traité de Psychologie» par Dumas, v. IV, 1935.

Развитие памяти у детей

Леонтьев А. Н., Развитие памяти, М.—Л. 1931.

Мейман Э., Лекции по экспериментальной педагогике, т. I, гл. 6. М. 1914

(О памяти в школьном возрасте).

Стерн В., Психология раннего детства, 1922. Гл. о памяти (лучшая работа о развитии памяти в дошкольном возрасте).

Brunswick E. L., Goldstein E., Pileck, Untersuchungen zur Entwicklung des Gedächtnisses. Ztschr. für Psychologie. Bd. 64, 1932.

Peterson J., Learning in Children. Chap. 10 в «Handbook of Child Psychology» (Ed. by C. Murchison). Worcester, Mass. Clark Univ. Press. 1933.

Воображение

Вундт В., Фантазия как основа искусства, СПб—М. 1914 (русский перевод гл. I, т. II, Völkerpsychologie).

Джемс У., Психология, П. 1922, гл. XIX.

Кейра Ф., Воображение и различные формы его у ребёнка, СПб 1912.

Мейман Э., Лекции по эксперим. педагогике, т. 1, гл. 7, М. 1914.

Левинсон-Лессинг Ф. Ю., Роль фантазии в научном творчестве, П. 1923.

Рибо Т., Творческое воображение, СПб 1901.

Мышление

Дьюи Г., Психология и педагогика мышления, 2-е изд., 1919.

Крогиус А. А., Вюрцбургская школа экспериментального исследования мышления и её значение. Новые идеи в философии, сборн. 16, СПб 1914.

Кюльпе О., Современная психология мышления (перевод статьи 1912 г.). «Новые идеи в философии», сборн. 16. Психология мышления, СПб 1914.

Циген Т., Физиологическая психология, в 15 лекциях, СПб 1909.

Bühler K., Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge: I. Über Gedanken. II. Über Gedankenzusammenhänge. III. Über Gedankenerinnerungen. Arch. f. d. ges. Psychol. I. 9. 1907. 297—305; II. ibid. 12, 1908. 1—23; III. ibid. 24—92.

Delacroix, Le langage et la pensée, Paris, 1922. 2-e éd. 1932.

Dunker K., A Qualitative Experimental Study of Productive Thinking. Pedagogical Semin., 1926.

Koffka K., Bemerkungen zur Denkpsychologie, Psychologische Forschung. Bd. 9. 1927. (Критика Зельца, трактовка мышления с позиций гештальт-психологии.)

Messer A., Experimentell-psychologische Untersuchungen über das Denken. Archiv f. d. ges. Psychologie. Bd. 8. 1906.

Meyerson, Les images, «Nouveau Traité de Psychologie» par G. Dumas, T. II. 1932. (Обзор исследований о мышлении и его отношении к наглядным образам работ Вюрцбургской школы, Бинэ, Делакруа, Бредли, и английской школы «значения» (meaning).)

Selz O., Über die Gesetze des geordneten Denkverlaufs. Erster Teil. Stuttgart 1913.

Selz O., Zur Psychologie des produktiven Denkens und des Irrtums. Bonn, 1922.

Selz O., Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeit, 1924.

Spaier A., La pensée concrète, Paris, 1927.

Spearman, The Nature of Intelligence and the Principles of Cognition, London, 1923.

Thorndike Ed., Educational Psychologie. New York, 1913.

Thorndike Ed., Human Learning. New York—London, 1931.

Специальные вопросы психологии мышления

- Понятия

Willwoll A., Die Begriffsbildung. Über das Verhältnis von Anschauung und Denken in Begriffserlebnis. Beiträge zur Problemgeschichte der Psychologie. Jena.

1928—1929.

- Умозаключение

Lindworsky J., Das schlussfolgernde Denken, 1916.

Störring G., Das urteilende und schliessende Denken in kausaler Behandlung, 1926.

Развитие мышления у человека

Rey Abel, De la pensée primitive à la pensée actuelle. Encyclopédie Française, T. I, L'outillage mental. Paris, 1937.

См. также вышеприведённые работы Turnwald'a, Wertheimer'a, Levy-Brühl'a и др.

Развитие мышления у детей

Бюлер К., Духовное развитие ребёнка, пер. с 3-го нем. изд., М. 1924.

Пиаже Ж., Речь и мышление ребёнка, М.—Л. 1932 (русский перевод двух книг Ж. Пиаже, посвящённых речи и мышлению ребёнка). I. Le langage et la pensée de l'enfant. Neuchâtel. 1923. II. Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Neuchâtel, 1924.

Стерн В., Психология раннего детства, изд. 1932, см. дополненное 5-е изд.

Bourjage F., L'intelligence et la pensée de l'enfant. Paris, 1937.

Isaacs S., Intellectual Grouth in Young Childern. New York, 1930.

Piaget J., La construction du réel chez l'enfant. 1937.

Piaget J., La naissanse de l'intelligence chez l'enfant (II ч. этой книги: La construction du réel chez l'enfant. III ч.: La genèse de l'imagination). Neuchâtel—Paris, 1935.

Piaget J., La représentation du monde chez l'enfant. Paris, 1926.

Rey Andrée, L'intelligence pratique chez l'enfant. Paris, 1935.

Речь

Вандриес Ж., Язык. Лингвистическое введение в историю (перевод — 409 стр.). Соцэкгиз, М. 1937.

Маркс—Ленин—Сталин о языке, изд. ГАИМК, под ред. Марра, Л. 1933.

Марр Н. Я., Вопросы языка в освещении яфетической теории, Л. 1933.

Марр Н. Я., Избранные отрывки из работ Н. Я. Марра (сост. Б. Аптекарь), ГАИМК, 1933.

Марр Н. Я., Лингвистически намечаемые эпохи развития человечества в их увязке с историей материальной культуры (Избран. работы, т. III, стр. 35—60), 1934.

Марр Н. Я., Средства передвижения, орудия самозащиты и производства (Избран. работы, т. III, стр. 90—122), 1934.

Марр Н. Я., Язык и мышление, М. 1931.

Марр Н. Я., Язык и современность, «Известия ГАИМК», Л. 1932.

Марр Н. Я., Яфетическая теория (Общ. курс учения о языке), т. II, 1936, стр. 3—126.

Мещанинов, Новое учение о языке, 1925.

Мещанинов, Общее языкознание, 1940.

Соссюр Ф., Курс общей лингвистики, М. 1933.

Bally Ch., Le langage et la vie. Paris, 1935. 3 ed.

Bally Ch., Traité de stylistique française. Paris, 2 ed.

Bühler K., Sprachtheorie, Jena, 1935.

Cassirer E., Die Sprache. B. I. Berlin, 1923.

Delacroix, Le langage et la pensée. Paris, 1922. 2. Ed. 1930.

Gardiner A. H., The Theory of Speech and Language. Oxford Clarondon Press. 1932, pp. X-332.

Jesperson O., Language. Its Nature. Development and Origin, 1922. (Есть немецкий перевод.)

de Laguna G. A., Speech, its Function and Development. New Haven. Vale Univ. Press, 1927, pp. XII—363.

Paulhan F., La double fonction du langage. Paris: Félix Alcan, 1929, 175 pp.

Psychologie du Langage. Journal de Psychologie normal et pathologique. Numero Spécial. 1933. № 1—4.

Wundt W., Die Sprache, Stuttgart, 1921.

Патология речи

Кроль М. Б., Маргулис Н. Н., Проппер, Учебник нервных болезней т. I, статья Н. Б. Кроля, М. 1933. Апрактическое, агностическое и афатическое расстройство.

Gelb A., Pathologie et Psychologie du langage. Journal de Psychologie, № 1—4, 1933.

Goldstein K., L'analyse de l'aphasie et l'étude de l'essence du langage; там же: Pathologie der Sprache. Bericht über den XII Kongress, 1932.

Goldstein K. und Gelb A., Psychologische Analyse hirnpathologischer Fälle. 1920. См. также серию статей под тем же заголовком в «Psychologische Forschung», особенно статьи Hochheimer'a и Sieckmann'a (1933).

Head H., Aphasia and Kindred Disorders of Speech. Vol. I, II. Cambridge, 1926.

Развитие речи у ребёнка

Бюлер К., Очерк духовного развития, М. 1930.

Декедр А., Развитие ребёнка от двух до семи лет, Л. 1925 (даёт методику исследования речевого уровня детей дошкольного возраста).

Пиаже Ж., Речь и мышление ребёнка, М.—Л. 1932.

Рыбников Н. А., Язык ребёнка, 2-е изд., М. 1926.

«Психология речи». Учёные записки Ленинградск. педагог. ин-та им. Герцена, т. 35, 1941. Рубинштейн С. Л., К психологии речи. Леушина А. М., Развитие связной речи у дошкольника. Звоницкая А. М., Психологический анализ связности речи в её развитии у школьника. Семёнова А. П., Психологический анализ понимания аллегорий, метафор и сравнений (образ и понятие). Сыркина В. Е., Психологический анализ понимания школьниками эмоционально выразительных моментов речи.

Селли Д., Очерки по психологии детства, М. 1909.

Стерн В., Психология раннего детства, перевод со 2-го изд. 1923 г. См. также по-нем. значительно дополненное 5-е изд., 1928. Psychol. der frühen Kindhelt.

Delacroix H., L'enfant et le langage. Paris, 1934.

Mc Carthy, The Language Development of the Preschool Child. University of Minnesota Press. Minneapolis, 1930.

Mc Carthy, Language Development. Handbook of Child Psychology. Ed by Murchison (обзор новых работ и обширная библиография), 1931.

Stern W., Die Kindersprache, 4-te Aufl. Leipzig, 1928.

Внимание

Джемс У., Психология, П. 1922, гл. О внимании.

Добрынин Н. Ф., Колебания внимания, изд. РАНИОН, М. 1928.

Добрынин Н. Ф., К вопросу о типах внимания, «Психология», т. I, вып. 1, 1928.

Рибо Т., Психология внимания, 2-е изд., СПб 1892.

Титченер Э. Б., Учебник психологии, изд. 2-е, 1914, гл. О внимании.

Эббингауз Г., Основы психологии, СПб 1912. И его же, Очерк психологии,

1911.

Henning H., Die Untersuchung der Aufmerksamkeit. Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden. Hrsg. von Abderhalden. Abt. VI. Teil B. 2-te Hälfte. Berlin—Wien, 1931.

James W., Principles of Psychology. London, 1890.

Pieron, L'Attention (в «Nouveau Traité de Psychologie» par G. Dumas). T. II.

Revault d'Allonnes G., L'Attention, «Traité de Psychologie» par G. Dumas, v. I, 1923.

Развитие внимания у детей

Леонтьев А. Н., Развитие высших форм внимания (в книге «Развитие памяти»), М.—Л. 1931 (о внимании в школьном возрасте).

Beyrl Fr., Konzentration und Ausdauer in der frühen Kindheit. Zeitschrift für Psychologie. Bd. 107, 1927 (о внимании в дошкольном возрасте).

Эмоции

Нервно-гуморальные основы эмоций

Кеннон В., Физиология эмоций. Телесные изменения при боли, голоде, страхе и ярости, М. 1927.

Bard Ph., Emotion I. The Neuro-humoral Basis of Emotional Reactions. Foundation of Experimental Psychology. Ed. by Murchison. 1929.

Cannon W. S., Again the James-Lange And the Thalamie Theories of Emotion. Psych. Review. 38 1931.

Cannon W. S., The James-Lange Theory of Emotion; a Critical Examination and an Alternative Theory. American Journal of Psychology. 39. 106—124. 1927.

Cannon W. S., Neural Organisation For Emotional Expression (в сборн. «Feelings and Emotions», edit. by C. Murchison. Worcester, 1928.)

Landis Carney, Emotion II. The Expressions of Emotions. (в сборн. «Feelings and Emotions», edit. by C. Murchison. Worcester, 1928.)

Newmann E. B., Perkins and Wheeler R. H., Cannon's Theory of Emotion: a critique. Psych. Review, 37, 1930.

Психологическая теория эмоций

Грот Н. Я., Психология чувствований, СПб 1879—1880.

Дарвин Ч., О выражении ощущений у животных и человека. Русский перевод работы. The Expression of the Emotions. 1872.

Джемс У., Психология, М. 1922 и др. изд.

Мак Дауголл У., Введение в социальную психологию.

Рибо Т., Психология чувств, СПб 1912.

Blondel Ch., Introduction à la psychologie collective. Paris, 1928. Seconde partie, Ch. III. La vie affective (с социологической точки зрения).

Bühler K., Ausdruckstheorie, Jena, 1934.

Dumas G., Les Émotions, в «Nouveau Traité de Psychologie». par Dumas, Tome II, Paris, 1931.

Feelings and Emotions. The Wittenberg Symposium. Ed. by Reymert. Clark Univ. Press. 1928 (в настоящем сборнике даны статьи об эмоциях и чувствах крупнейших представителей психологии всех стран).

Höffding H., Humor als Lebensgefühle. Berlin, 1918.

James W., Principles of Psychology. London, 1890.

Janet Pierre, De l'angoisse à l'extase (Etude sur la croyance et les sentiments). Paris, 1926—1928.

Largier de Bancels, Les tendences instinctives, в «Nouveau Traité de Psychologie». Vol. II. 1932.

Mc Dougall W., Outline of Psychology. New York, 1929.

Ruckmick Chr. A., The Psychology of Feeling and Emotion. London. Mc Graw-Hill Publishing Co., Ltd. 1936, pp. XIV—529. N.-Y. 1936.

Schand A. F., Character and the Emotions. Mind. № 5, 203—226. 1895.

Wallon, La genèse du caractère chez l'enfant. Paris, 1933.

Развитие эмоций у детей

Уотсон Дж. Б., Психологический уход за ребёнком, М. 1929.

Mendouse, L'âme de l'adolescent. Paris, 1924.

Watson J. B., Experimental Studies on the Growth of the Emotions. Psychology of 1925. Ed. by Murchison. 1929.

Watson J. B., Recent Experiments on the How We Lose and Change our Emotional Equipment. Psychology of 1925. Ed. by Murchison. 1929.

Воля

Басов М. Я., Воля как предмет функциональной психологии, П. 1922.

Джемс У., Психология, гл. XXIV, М. 1922.

Ланге Н. Н., Психология, гл. IX, М. 1922.

Мейман И., Интеллигентность и воля, М. 1917.

Пейо Ж., Воспитание воли, М. 1912.

Рибо Т., Воля в её нормальном и болезненном состоянии, СПб. 1894.

Ribot Th., Über den Willen, Vortrag, Untersuchung zur Psychologie und Philosophie. Leipzig, 1910.

Blondel Ch., Les volitions, «Traité de Psychologie» par Dumas, vol. II, Paris, 1924.

Lewin K., Vorsatz, Wille und Bedürfnis. Berlin, 1926.

Lewin K., Die Entwicklung der experimentellen Willenspsychologie und die Psychotherapie. 1929.

Lindworsky J., Der Wille, seine Erscheinung und seine Beherrschung. 3-te Aufl. Leipzig, 1923.

Michotte A. et Prum N. Étude experimentelle sur le choix volontaire et ses antécédents immédiats, «Archives de Psychologie». 1910.

Piaget J., Le Jugement moral chez l'enfant. Paris, 1932.

Психологическая характеристика деятельности

Движение

Бернштейн Н. А., Физиология движений. Гл. в книге: Конради Г. И., Слонима А. Д. и Фарфеля В. С, «Физиология труда», М. 1934.

Орбели Л. А., Лекции по физиологии нервной системы, 2-е изд., 1935.

Ухтомский А. А., Физиология двигательного аппарата, «Практическая медицина», 1927. Du mouvement à la conduite, Symposia, XI Congrès International de Psychologie, Paris. 1937.

Мотивация деятельности

Factors Determining Human Behavior. — Cambridge, Harvard University Press, 1937, 168 p. (Harvard Tercentenary Publications).

Lewin K., A Dynamical Theory of Personality, New York. 1935.

Troland I. T., Fundamentals of Human Motivation. New York, Ch. 16, 17, 1928.

Игра

Вундт В., Этика, т. I, отд. III, гл. 3, п. 3—5, стр. 181—186, изд. «Русск. богатство», СПб 1887.

Горький М., О молодёжи и детях (стр. 149).

Гросс К., Душевная жизнь ребёнка, СПб 1906.

Калоцца Д. А., Детские игры (их психологическое и педагогическое

значение). Перевод с итальянского. М. 1909.

Менджерицкая Д. В., Развитие фантазии в играх детей, «Дошкольное воспитание» № 8—9, 1939.

Плеханов Г. В., Письма без адреса (письмо 3-е об игре), т. XIV, ГИЗ, М. 1925.

Спенсер Г., Основы психологии, т. II, гл. IX (об игре).

Спенсер Г., Основания социологии, т. I, гл. IV.

Buytendyjk, Wesen und Sinn des Spiels (Das Spielen des Menschen und der Tiere, als Erscheinungsform der Lebenstriebe). Berlin, 1934.

Groos K., Die Spiele der Tiere. 3-te Aufl. Jena, 1930.

Groos K., Die Spiele der Menschen. Jena, 1899.

Учение

Бертон В., Принципы обучения и его организация, М. Учпедгиз, 1934.

Мейман Э., Лекции по экспериментальной педагогике, ч. I, II, III, изд. «Мир» М. 1914.

Пайль, Психология в приложении к обучению, «Раб. просв.», 1925.

Торндайк Э., Процесс учения у человека, М. 1935.

Шардаков М. Н., Усвоение и сохранение в обучении, «Учёные записки Гос. пед. ин-та им. Герцена», т. XXXI, Л. 1940.

Davis, The Psychology of Learning. New York, 1935.

Hollingworth H. L., Educational Psychology. New York, 1933.

Hunter, Experimental Studies of Learning. Handbook of General Experim. Psychology. Ed. by Murchison. 1934.

Pressey, Psychology and the New Education. New York, 1930.

Thorndike E. L., The Fundamentals of Learning. New York. Bureau of Publications; Teachers College. 1932.

Творчество

Горький М., О литературе, М. 1939.

Лапшин И. И., Философия изобретения (2 т. 200—220 стр.), П. 1922.

Лапшин И. И., Художественное творчество, П. 1922.

Оствальд, Великие люди, СПб 1910.

Оствальд, Изобретатели и исследователи, Frankfurt, 1908.

Пуанкаре А., Математическое творчество, П. 1909.

Станиславский К. С., Работа актёра над собой, М. 1938.

Станиславский К. С., Моя жизнь в искусстве, 3-е изд, 1936., (1-е и 2-е изд., 1915, 1928).

Якобсон П. М., Процесс творческой работы изобретателя, М.—Л. 1934.

Якобсон П. М., Психология сценических чувств актёра, М. 1936.

Delacroix H., Psychologie de l’art; essais sur l’activité artistique. Paris. Alcan, 1927, pp. 483.

Dubois-Reymond, Erfindung und Erfinder. Berlin, 1906.

Rossman, The Psychology of the Invention, 1931.

Психологическая характеристика личности

Джемс У., Психология, гл. Личность, М. 1922.

Рибо Т., Болезни личности, СПб 1886.

Allport, G. W., Personality; a Psychological Interpretation. New York, 1937.

Janet, P., L’évolution psychologique de la personalité. Paris. Chahine, 1930.

Направленность личности

- Влечения

Фрейд З., Влечения и их судьба. См. Основные психологические теории в психоанализе

Фрейд З., Лекции по введению в психоанализ, М. 1913 и др. работы Фрейда.

- Потребности

Claparède E., La psychologie fonctionelle. Revue Philosophique. 1933. 1—2 (доклад на X международном психологическом конгрессе в Копенгагене в 1932 г., посвящённый проблеме потребности).

Katz D., Zur Grundlegung einer Bedürfnispsychologie. Ztschr. für Psychologie. Bd. 129. H. 4—6, 1933.

Lewin K., Vorsatz, Wille und Bedürfnis. Berlin, 1926.

Lewin K., Zwei Grundtypen von Lebensprozessen. Ztschr. für Psychologie. Bd. 113. H. 4/6, 1929.

- Интересы

Ананьин С. А., Интерес. Киев, 1914.

Клапаред Э., Психология ребёнка и экспериментальная педагогика. Перевод с фр.: Claparède Ed. Psychologie de l'enfant et Pédagogie experimentelle. 1926. См. гл. IV § 8. Conception psychologique de l'intérêt и § 9 Evolution des Intérêts.

Мейман Э., Лекции по эксперим. педагогике, т. 1. гл. 8, М. 1914.

Писарева, Детские интересы и их значение в педагогическом деле, П. 1914.

Торндайк Э., Принципы обучения, основанные на психологии, М. 1926.

Thorndike Ed., Psychology of Wants, Interests and Attitudes, New York, 1934.

Темперамент и характер

Лазурский А. Ф., Классификация личностей, изд. 3-е, Л. 1924.

Лазурский А. Ф., Очерк науки о характере, СПб 1917.

Лазурский А. Ф., Школьные характеристики, СПб 1913.

Лесгафт П. Ф., Семейное воспитание ребёнка, СПб 1900.

Павлов И. П., Типы высшей нервной деятельности в связи с неврозами и психозами и физиологический механизм невротических и психологических симптомов, «Изв. ЦИК», 177, стр. 2, Июль, 1935.

Рибо Т., Характер. Образование характера, его элементы, виды, разновидности и уклонения, СПб 1899.

Roback A. A., The Psychology of Character. London, 1931. См. также его же библиографию: A Bibliography of Personality With Special Reference to Character. Cambridge, 1927.

Spranger E., Lebensformen. Halle, 1922 (13-е изд.).

Utitz, Lehrbuch der Charakterologie. Leipzig, 1929.

Библиографические сборники психологической литературы

Основные периодические издания, дающие библиографию психологической литературы:

Année Psychologique

Psychological Abstracts

Psychological Bulletin

Psychological Index Ed. by Hunter.

Именной указатель

[в круглых скобках указаны варианты имён 4-го издания данной книги]

А

Б

В

Г

И

К

Л

М

Н

О

П

Р

С

Т

У

Ф

Х

Ц

Ч

Ш

Щ

Э